

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rozvoj žákovské kompetence ke spolupráci

Developing of pupils' competence to cooperate

Gabriela Lukešová

Vedoucí práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. st. ZŠ

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Rozvoj žákovské kompetence ke spolupráci vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne:

Podpis:

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí své diplomové práce PhDr. Heleně Hejlové, Ph.D. za vstřícnost, metodické vedení a odborné rady, které mi poskytla při zpracování této práce.

Abstrakt

Cílem diplomové práce je popsat a objasnit jednotlivé faktory, které působí na utváření a rozvoj žákovské kompetence ke spolupráci a to průřezově ve všech ročnících na prvním stupni základní školy. Práce je rozdělena do dvou částí. Teoretická část popisuje jednotlivé faktory ovlivňující žákovskou kompetenci ke spolupráci vyskytující se na straně žáka a na straně učitele. Praktická část obsahuje výsledky výzkumu, který objasňuje, jak učitel buduje a rozvíjí žákovskou kompetenci ke spolupráci v jednotlivých ročnících primárního vzdělávání, jak styl vedení výuky učitelem podporuje rozvoj této kompetence a jak žákovskou kompetenci ke spolupráci ovlivňují vývojové předpoklady žáků. Tato práce přispívá k vytvoření ucelených poznatků o rozvoji a budování žákovské kompetence ke spolupráci podložených reálnými příklady z pedagogické praxe.

Klíčové pojmy- žákovská kompetence ke spolupráci, vývojové předpoklady ke spolupráci, vyučovací styl, kooperativní výukové strategie, skupinová práce

Abstract

The aim of this thesis is to describe and explain the factors which affect formation and development of pupils' competence to cooperate across all grades of lower primary school. The thesis is divided into two parts. The theoretical part describes various factors which affect pupils' competence to cooperate – on the side of pupil and teacher. The practical part contains the results of research that explains how teacher builds and develops the pupil's competence to cooperate in each grade of lower primary school, which style of teaching supports development of this competence and also how is this competence affected by pupils' developmental prerequisites. This thesis contributes to creation of comprehensive knowledge about the development and building pupils' competence to cooperate and it is supported by examples from pedagogical practise.

Keywords - pupils' competence to cooperate, developmental prerequisites for cooperation, teaching style, cooperative teaching strategies, group work

OBSAH

I.	TEORETICKÁ ČÁST	10
1	Žákovská kompetence ke spolupráci ve vzdělávání	10
1.1	Vývojové předpoklady žáka ke spolupráci	13
2	Podmíněnost rozvíjení kompetence ke spolupráci	16
2.1	Faktory na straně žáka	16
2.1.1	Temperamentové dimenze osobnosti	16
2.1.2	Žákovské styly učení	18
2.2	Faktory na straně učitele	24
2.2.1	Kompetence učitele k rozvoji žákovské kompetence ke spolupráci	24
2.2.2	Vyučovací styl	32
2.2.3	Pedagogická komunikace	36
2.2.4	Didaktické prostředky rozvíjení žákovské kompetence ke spolupráci.....	41
3	Skupinové učení	47
3.1	Vývojové fáze skupiny	52
4	Shrnutí teoretické části	55
II.	PRAKTICKÁ ČÁST	57
5	Cíle a charakteristika výzkumu	57
5.1	Výzkumné otázky	58
5.2	Realizace výzkumu	59
5.2.1	Charakteristika škol zvolených pro výzkum	59
5.2.2	Učební příležitosti k rozvoji žákovské kompetence ke spolupráci.....	61
5.2.3	Způsob hodnocení a sebehodnocení vedoucí k rozvoji žákovské kompetence ke spolupráci.....	64
5.3	Prezentace výzkumných údajů a jejich analýza.....	65
5.4	První ročníky.....	67

5.4.1	Učitel 1A	67
5.4.2	Učitel 1B.....	70
5.4.3	Učitel 1C.....	73
5.4.4	Shrnutí rozvoje spolupráce pod vlivem vedení výuky učiteli prvních ročníků.....	76
5.5	Druhé ročníky	77
5.5.1	Učitel 2A	77
5.5.2	Učitel 2B.....	79
5.5.3	Shrnutí rozvoje spolupráce pod vlivem vedení výuky učiteli druhých ročníků.....	81
5.6	Třetí ročníky	82
5.6.1	Učitel 3A	82
5.6.2	Učitel 3B.....	86
5.6.3	Učitel 3C.....	89
5.6.4	Shrnutí rozvoje spolupráce pod vlivem vedení výuky učiteli třetích ročníků.....	93
5.7	Čtvrté ročníky	94
5.7.1	Učitel 4A	94
5.7.2	Učitel 4B.....	97
5.7.3	Učitel 4C.....	100
5.7.4	Shrnutí rozvoje spolupráce pod vlivem vedení výuky učiteli čtvrtých ročníků.....	102
5.8	Páté ročníky	104
5.8.1	Učitel 5A	104
5.8.2	Učitel 5B.....	107
5.8.3	Učitel 5C.....	110
5.8.4	Shrnutí rozvoje spolupráce pod vlivem vedení výuky učiteli pátých ročníků.....	113

6	Závěr.....	114
7	Seznam použitých informačních zdrojů	117
8	Seznam příloh.....	120
9	Seznam grafů.....	123

ÚVOD

Rychlé životní tempo klade na člověka a jeho vzdělávání stále větší nároky. Vědomosti, které žák ve škole získá, jsou během jeho života stále méně využitelné. Vývoj technologií a nových vědeckých objevů nutí člověka stále inovovat své dosavadní znalosti a zkušenosti, čímž se zároveň musí přizpůsobovat nově nastalým situacím. Jelikož se klíčové kompetence získávají především během vzdělávání, je potřeba jim věnovat stále větší pozornost. V rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy jsou klíčové kompetence stanoveny a zároveň je vyžadováno, aby byly ve vzdělávání naplňovány. Mnozí učitelé se o naplňování kompetencí snaží, avšak jde o práci velice náročnou, tudíž nejsou vždy kompetence žáků rozvinuté natolik, jak by bylo potřeba. Pro uplatnění na trhu práce současní zaměstnavatelé upřednostňují následující kompetence. Jde především o kompetence směřující ke schopnosti komunikovat, spolupracovat, být samostatný a výkonný, přemýšlet a učit se, řešit problémy, být kreativní, přijmout zodpovědnost, dokázat zdůvodňovat a hodnotit a samozřejmě také umět pracovat s informačními technologiemi dané doby. Na základě těchto poznatků je v současné škole kladen důraz na rozvoj spolupráce žáků, která se promítá do všech činností lidského působení. Učitelé si uvědomují, že v dnešní době se člověk neobejde bez spolupráce v soukromém ani v pracovním životě. V životě se setkává s různými situacemi, které je vhodnější nebo výhodnější řešit společně s ostatními. Mnohdy je však člověk postavený před takovou situací, u které není reálné, aby ji dokázal sám, bez pomoci druhých, vyřešit. Proto je také tato kompetence podporována v RVP a já se ve své práci budu blíže věnovat kompetenci ke spolupráci, jejímu vymezení a předpokladům pro její ovlivňování a naplňování. Kompetence dítěte ke spolupráci je tvořena samotnou schopností spolupráce, schopností dohodnout se a vyřešit problém a závisí na ni i různé strategie komunikace. Tato kompetence, stejně jako všechny ostatní, se postupně vyvíjí a v různých věkových obdobích má svá vlastní specifika. Během vzdělávání s respektováním vývojových specifík dítěte, slouží kompetence ke spolupráci ke kultivaci dítěte v rámci sociálního učení. Rozvíjení klíčové kompetence ke spolupráci závisí na klimatu školní třídy, didaktických strategiích jejího rozvíjení a také skrze jaké prostředky je rozvíjena. Kromě jiného je podmíněna osobností žáka, ale i učitele, jeho kompetencemi, vyučovacím stylem a způsobem realizace pedagogické komunikace. Předpokladem rozvíjení kompetence ke spolupráci je sociální učení, které může být učitelem směřováno pro větší efektivitu ke

skupinovému učení, skrze které se u žáka může přirozeným učením rozvíjet kompetence spolupracovat.

Cílem této práce je zabývat se faktory, které působí na utváření a rozvoj žákovské kompetence ke spolupráci a to průřezově ve všech ročnících na prvním stupni základní školy. Zároveň zkoumá, jak ovlivňuje vedení výuky učitelem žákovskou kompetenci ke spolupráci.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Žákovská kompetence ke spolupráci ve vzdělávání

Cílem vzdělávání je vybavit žáky souborem klíčových kompetencí a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Získávání klíčových kompetencí začíná již v předškolním věku dítěte, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří i v dalších obdobích života. Jde o celoživotní proces, závislý na různých okolnostech, ve kterých se kompetence neustále rozvíjejí. Žák si během vzdělávání nejprve osvojuje elementární základy kompetencí, postupně je rozvíjí, obohacuje a zdokonaluje. Kompetence nabývají stále nových kvalit, které zvyšují jejich využitelnost v životě a v dalším učení.

„Klíčové kompetence zahrnují schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty a další charakteristiky osobnosti, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích“ (Belz, Siegrist, 2001, s. 13)

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) jsou klíčové kompetence spolu s rámcovými cíli hlavními záměry a očekáváním základního vzdělávání. Rámcové cíle a klíčové kompetence jsou stanoveny pouze velice obecně a slouží jako podklad pro stanovení konkrétních vzdělávacích cílů, které jsou stanoveny pedagogy ve školním vzdělávacím programu.

Klíčové kompetence jsou považovány nejen jako cíl žakovského vzdělávání, ale zároveň dotvářejí nároky na profesní osobnost učitele. Učitelé, kteří dané klíčové kompetence sami mají, dokáží snadněji a efektivněji vyučovat žáky a vést je k dosažení hlavních cílů. Tito učitelé dokáží také vhodným způsobem spolupracovat se svými kolegy, což se promítá do celkové atmosféry učitelského sboru a klimatu školy, což opět ovlivňuje samotné žáky a jejich vzdělávání.

Rámcové vzdělávací programy určují konkrétní podobu kompetencí, kterých by mělo být dosaženo v jednotlivých vzdělávacích etapách. Dále specifikují, jaké úrovně příslušných vědomostí, dovedností, hodnot a postojů by měl žák na konci vzdělávání dosáhnout. Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, vzájemně se prolínají a je možné je aplikovat na jakýkoliv obsah, protože jsou obsahově zaměřené na rozvoj žáka. Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV je stanoveno učivo, které je chápáno jako prostředek

k osvojování očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.

V RVP ZV jsou klíčové kompetence rozděleny do šesti skupin. Každá kompetence je naplněna dílčími výstupy, ke kterým by měl žák po ukončení povinné školní docházky dospět, aby se uplatnil v dalším vzdělávání a ve společnosti. Tato práce se soustředí na kompetenci ke spolupráci. Nejedná se o klíčovou kompetenci, nýbrž o kompetenci průřezovou, proto jsou složky spolupráce zakotveny v několika kompetencích. Jelikož je spolupráce jevem sociálním, nejzřetelněji je zachycena v kompetenci sociální a personální. Kompetence sociální a personální je v závislosti na kompetenci ke spolupráci v RVP ZV (2013) vymezena následovně:

- Žák účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce.
- Žák se podílí na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc, nebo o ni požádá.
- Žák přispívá k diskuzi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.
- Žák si vytváří pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj, ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.

Kompetence ke spolupráci je vystavěna na několika dovednostech. K těmto dovednostem patří respektovat ostatní a jejich názory, sledovat cíle, umět urovnávat konflikty, přinášet nové představy a dokázat přejímat odpovědnost za svou práci i za práci celé skupiny. Předpokladem spolupráce je schopnost komunikovat jak verbálně, tak neverbálně. Ke schopnosti komunikovat samozřejmě patří umění naslouchat, opakovat a shrnovat, dále vyjadřovat se jasně, všímat si neverbálních signálů a dávat ostatním zpětné signály. Kompetence ke spolupráci je obecně považována jako připravenost a schopnost člověka

podílet se aktivně a zodpovědně na společné práci.¹ Vzhledem k tomu, že je spolupráce rozvíjena během sociálního učení, nejlépe ji proto lze rozvíjet ve skupině vrstevníků.

Ve vzdělávání naplňují kompetenci ke spolupráci tyto složky. Jsou to společné cíle, pružné reagování, skupinová atmosféra a zpětná vazba. Základní složkou je snaha a úsilí všech členů skupiny aktivním podílením se dojit ke společnému naplnění cíle. Samozřejmostí je schopnost přijmout a respektovat pravidla, která si skupina nastavila a jsou v souladu se zadáním a instrukcemi k úkolu. Členové skupiny by se měli postupně učit rozeznávat silné a slabé stránky všech členů, sdílet znalosti, dovednosti a zohledňovat je a využívat při vytváření podmínek, které směřují k dosažení společného cíle. Členové skupiny by také měli být schopni obhájit výsledek společné práce, bez ohledu na své vlastní názory.

Během spolupráce může docházet k nejrozličnějším situacím, se kterými je zapotřebí vyrovnat se rychle a konstruktivně. Je proto důležité, aby spolupracující členové skupiny dokázali požádat o pomoc, když ji potřebují nebo sami pomoc poskytovali, když vidí, že ji potřebují druzí. Žáci by měli být schopni zastávat různé skupinové role i schopnost být členem různých skupin. Každý člen skupiny by měl zohledňovat své vlastní i skupinové potřeby.

Důležitou roli hraje pozitivní atmosféra ve skupině. Ta se vyznačuje přirozenými, situačně přiměřenými emočními projevy a otevřeností členů skupiny. Napomáhá jí budování vzájemného respektu, diskuze, ochota naslouchat, podporování přínosných námětů, vzájemné povzbuzování i společně prožívaná radost z úspěchů. U žáků by měl být formován kritický posuzovací náhled na vzniklé situace. Každý člen skupiny má právo mít vlastní názory a stanoviska. Vše by mělo být v komunikaci pronášeno bez zášti, s logikou, nadhledem a vhodnou argumentací. Skupina by měla mít stále na paměti, že jejich cílem je dospět k vyřešení úkolu a ke společnému závěru a dohodě. Nikoli k prosazování své osoby.

¹ V rámci výzkumu *Innovative Teaching and Learning Research* byla spolupráce ustanovena jako jedna ze šesti dovedností, kterou je potřeba v 21. století rozvíjet. Na tento výzkum poukazují z toho důvodu, že jeho snahou je pomoci učitelům identifikovat a pochopit příležitosti, které dávají žákům jimi koncipované učební činnosti. Pomocí těchto učebních činností, které mají určitá kritéria, pak mohou učitelé u žáků rozvíjet klíčové dovednosti pro 21. století. Získané poznatky z tohoto výzkumu, které byly provedeny v několika zemích světa, jsou podrobně zpracovány a sepsány jako návody na vzdělávání v dokumentu *21st Century Learning Design*.

Neopomenutelnou složkou rozvoje spolupráce je zpětná vazba. Smyslem zpětné vazby je pomoci členům skupiny dozvědět se něco o sobě, o vlivu svého konání nebo chování na ostatní, na průběh či výsledek společného úsilí. Má pomoci žákům identifikovat, co je potřeba během společné práce změnit, aby byl společný výsledek jejich snažení kvalitnější. Zároveň by si žáci měli být vědomi, v čem si členové skupiny vedou dobře a jak lze tyto dobré předpoklady upevnit.

1.1 Vývojové předpoklady žáka ke spolupráci

Od vstupu do školy do začátku tělesného a psychického dospívání, přibližně do 11-12 let, se dítě nachází v období mladšího školního věku (Langmeier, Krejčířová, 2006). Toto vývojové období, stejně jako každé jiné, se vyznačuje určitými fyzickými a psychickými změnami. Jde o období důležité pro další rozvoj žáka, pro vytvoření si kladného vztahu ke vzdělávání a pro přípravu na budoucí profesní život. Období mladšího školního věku znamená zásadní životní změnu pro dítě i jeho okolí. Nástup do školy je pro každé dítě důležitým sociálním mezníkem (Vágnerová, 2012). Dítě se dostává do nového sociálního prostředí, začíná se odpoutávat od rodiny a má čím dál větší potřebu být se svými vrstevníky. Prostřednictvím interakce mezi žáky dochází k jejich vzájemné socializaci. Spolupráce je důležitým předpokladem pro to, aby se žák mohl socializovat. Se vstupem do školy také začíná ustupovat hra, do té doby hlavní činnost dítěte a do popředí se dostávají školní povinnosti. Velmi důležitá je postupná adaptace na školní prostředí a na požadavky, které jsou na dítě kladeny. Langmeier a Krejčířová (2006) toto období pojmenovávají věkem střízlivého realismu. Žák se orientuje na svět, jaký je a má touhu ho pochopit. V tomto období jsou žáci velice aktivní a mají snahu spolupracovat s ostatními, aby byla uspokojena jejich touha po poznávání okolního světa.

Piaget (1970) ve své teorii kognitivního vývoje charakterizuje období od 7-12 let, jako stádium konkrétních logických operací. Dítě začíná respektovat základní zákony logiky, konkrétní realitu, schopnost aplikovat logické zákony a pravidla na řešení aktuálních činností a situací. Dětské poznání je přesnější a objektivnější. Je schopno různých transformací v mysli současně. Může chápat identitu, zvratnost a vzájemné spojení různých myšlenkových procesů do jedné sekvence. Jde tedy o kvalitativně nový způsob usuzování. Vnímání je přesnější, představy jsou často detailní, rozvíjí se slovní zásoba a paměť. Emoce jsou stabilnější a vyváženější než v předškolním věku. Dítě projevy emocí již lépe ovládá a je zdrženlivější ve svých projevech. Charakteristická pro mladší školní

věk je dlouhotrvající radostná nálada. Veškeré tyto předpoklady jsou důležité pro rozvoj spolupráce žáků v tomto období.

Významným faktorem pro rozvoj kompetence ke spolupráci je sociální vývoj dítěte. Podle Selmanovy teorie osvojování sociálních rolí (Thorová, 2015.), směřují sociální vývoj především změny v sebereflexi a sebehodnocení. Jde o určitá stádia, kterými si prochází každé dítě. První stádium je od 3-6 let, což je období typické pro egocentrismus. Egocentrický jedinec považuje své „já“ za střed všeho jednání a myšlení, veškeré dění vztahuje výhradně ke své vlastní osobě. V této době se u dětí objevuje nediferencované kamarádství, jež se projevuje tím, že dítě si určuje kamarády například podle hraček, nebo podle toho, že bydlí ve stejné ulici. Objevují se zde první náznaky spolupráce v rámci hry, nejde však o záměrné vyhledávání vrstevníků, kvůli potřebě komunikace. Na přelomu prvního a druhého stádia se u dětí objevuje jednostranné kamarádství. Dítě je velice egocentrické a kamarády uznává jako fyzické a materiální hodnoty. Opět se zde objevuje náhodná spolupráce pouze jako prostředek k uspokojení vlastních potřeb. Ve druhém stádiu od 6-8 let si dítě osvojuje roli na základě informací od druhých. Chová se podle sebe, ale ví o názoru druhého. Osoby, které mají u dítěte autoritu (rodiče, učitelé), uznává dítě na počátku mladšího školního věku nekriticky a maximálně se snaží dostát jejich očekávání. Své chování hodnotí jako správné nebo špatné podle odezvy autorit. Je to proto, že tyto osoby jsou pro dítě stále ještě nejdůležitější, pokud jde o uspokojení potřeby jistoty. V tomto věku také dochází k dalšímu přirozenému rozvoji spolupráce, která se projevuje především v dvoustranném kamarádství. To je založeno na principu braní a dávání, avšak pořád je kamarád ten, kdo si s dítětem hraje, když nemá nikoho jiného na hraní. Ve třetím stádiu od 8-10 let dítě vědomě přebírá sociální role a už ví, že každý má svůj názor, avšak stejně zaujímá stanovisko ze své pozice. Kolem 9. roku je již dítě schopno empatického jednání. Dokáže se vcítit do pozice druhého člověka a na základě toho reagovat. Tento předpoklad je velice důležitý pro rozvoj spolupráce s druhými osobami. Podle Piagetovy kognitivně vývojové teorie morálky (1970) se v tomto věku objevuje stádium přirozeně začínající potřeby spolupráce. Žáci již znají pravidla, používají je a ve styku s vrstevníky vyžadují, aby byla dodržována. S postupným stále větším osamostatňováním se oproti předchozím obdobím vliv autorit na myšlení dítěte oslabuje a přibližně v deseti letech je už dítě ve svých názorech kritičtější. Ke konci tohoto období začíná mít dítě silnou potřebu začlenit se do skupiny vrstevníků. Z hlediska sociálního vývoje dítěte je ztotožnění se se skupinou důležité, protože plní funkci jakési přípravy na budoucí intimní a přátelské

vztahy, což umocňuje přirozenou potřebu spolupráce. Význam hodnocení učitele ustupuje do pozadí a je upřednostňováno hodnocení vrstevníků. Dítě začíná lépe kontrolovat své chování, učí se jednat podle určitých jednoduchých a konkrétních pravidel i v nepřítomnosti dospělé autority, osvojuje si morální normy. Je to zapříčiněno také tím, že kolem 10. roku se u žáků začíná postupně diferencovat výkonová motivace. Žák již dokáže určit, jestli je schopný či neschopný určitou věc zvládnout. Vnímání se stává cílevědomé a je zaměřené na poznávání podstaty vlastností předmětů a jevů, objevuje nové vztahy a souvislosti. Rostoucí schopnost analyzovat a diferencovat umožňuje žákovi stále kvalitnější poznávání jak v oblasti poznatkové, tak i sociální, což umožňuje lepší uchopení příslušných dovedností a strategií kompetence ke spolupráci. Ve čtvrtém stádiu od 10-12 let dochází u dítěte ke vzájemnému osvojování rolí a přátelství nabývá nové kvality. Dítě si uvědomí, že každý člověk vidí situaci ze svého hlediska a zároveň je schopno podívat se na interakci dvou lidí z pozice třetího. Díky předchozím vývojovým aspektům nyní začíná docházet ke vzájemně sdílenému přátelství, kdy děti chápou přátelství jako trvalý vztah, který je projevem vzájemné náklonnosti. Spolupráci už samotní žáci vnímají jako důležitý předpoklad soužití. Učitel skrze vlastní působení a budování postupné spolupráce u žáků nyní získává při využívání spolupracujících forem vzdělávání od žáků velice kladnou odezvu. Žáci spolupracující způsob práce a jednání nyní, na rozdíl od předchozích období, vyloženě vyžadují, ne pouze přijímají. Pokud v tomto období dítě nepocítuje uspokojení potřeby přátelství, má to velice negativní vliv pro jeho další rozvoj. Až teprve v pátém stádiu od 12-15 let si dítě osvojuje společenský systém rolí, jehož předpokladem je chápání a význam sociálních konvencí a standardů. Teprve nyní si jsou žáci plně vědomi důležitosti spolupráce v jejich vlastním životě a v celkovém pojetí sociálních vztahů.

2 Podmíněnost rozvíjení kompetence ke spolupráci

Rozvoj kompetence ke spolupráci je ovlivněn několika faktory. Jedná se o faktory na straně žáka, faktory na straně učitele a faktory na straně školy. K faktorům na straně žáka jsem přiřadila temperamentové dimenze osobnost, žákovské styly učení a jeho rozvoj. Faktory na straně učitele jsou naplňovány pedagogickými dovednostmi, jeho vyučovacím stylem, pedagogickou komunikací a didaktickými prostředky, skrze které u žáků rozvíjí jejich kompetenci ke spolupráci. Všechny tyto faktory se podílejí na utváření, rozvoji a celkovém směřování kompetence ke spolupráci, proto se budu každému z nich podrobněji věnovat v této kapitole.

2.1 Faktory na straně žáka

2.1.1 Temperamentové dimenze osobnosti

Podle typologie osobnosti Carla Gustava Junga (Miková, Stang, 2010) jsou lidé rozlišeni na dvě dimenze osobnosti podle jejich projevů a chování. Jedná se o extroverty a introverty. Extraverze a intraverze se týká především směřování životní energie člověka. Extroverti získávají svou energii ve vnějším světě, kdež to introverti ve svém vnitřním světě. Každá dimenze osobnosti má svá vlastní specifika. Žáci, u kterých převažuje sklon k extroverzi, se rádi obklopují lidmi a jednají s nimi otevřeně. Tito žáci mají ve vyučování vyžadujícím spolupráci výhodu. Umí si u svých spolužáků vzbudit respekt, bývají oblíbení, dokáží si prosadit své názory a nenechají se odsunout do ústraní. Pokud je u žáka nadměrná míra extraverze, umí své vlastnosti využít ve svůj prospěch, avšak mnohdy i na úkor svých spolužáků. Pokud má extravert zdravé sebevědomí, dokáže během spolupráce ostatní členy velmi pozitivně aktivizovat k práci. Tito žáci se mohou stát neformálními vůdci skupiny, kteří podněcují její členy k efektivní, nenásilné a rovnoměrné spolupráci. Na tomto způsobu vedení skupiny je pozitivní to, že přichází od samotných žáků, je tedy pro žáky přirozený. Žáci, u kterých převažuje introverze, jsou oproti extrovertům spíše uzavření, klidní lidé, kteří větší skupiny lidí příliš nevyhledávají. Introvertní žáci pracují nejraději sami, případně ve velmi malých skupinách, například ve dvojici a to především s někým, s kým mají důvěrnější vztah. Těmto žákům může práce ve skupině přinášet problémy, neradi se pouští do diskusí a při vzniklém konfliktu, raději ustoupí.

Na typologii Carla Gustava Junga navazuje typologie osobnosti Hanse Eysencka (Keogh, 2007). Ten rozšiřuje typologii o míru stability a lability, což se projevuje odolností člověka vůči zátěži. Osobnosti pak rozřazuje do čtyř kategorií: sangvinik je stabilní extrovert, cholerik labilní extrovert, flegmatik stabilní introvert a melancholik labilní introvert. Nejen míra extroverze či introverze, ale míra stability a lability je velmi důležitým faktorem, který ovlivňuje spolupráci žáků. Stabilita a odolnost vůči zátěži je spojena se schopností sebeovládání, se schopností nejednat impulzivně a uplatňovat asertivitu. Avšak přes všechna vymezení výhod jednotlivých vlastností nelze říci, který typ osobnosti je pro spolupráci žáků nejvhodnější. Charakteristiky jednotlivých typů nejsou přesně vymezené, vzájemně se prolínají a mohou být více či méně vyhraněné. Každý typ má své pozitivní i negativní projevy, se kterými musí každý učitel počítat. Složení skupin, ve kterých žáci pracují, bývá většinou různorodé a je proto třeba zajistit, aby se do spolupráce zapojovali všichni žáci.

Barbora Keogh (2007) poukazuje na to, že temperament žáka ve třídě ovlivňují a určují především následující faktory. Mezi ně patří orientace na úkol, osobnostně sociální flexibilita a reaktivita. Orientace na úkol, pomocí které lze hodnotit soustředěnost žáka na daný úkol, vytrvalost, schopnost dodělat věci do konce a ochotu zapojovat se do vyučovacích úkolů. Vysoká schopnost orientovat se na úkol je pro učení žáka velkým přínosem a do značné míry kladně ovlivňuje jeho spolupráci. Pokud u žáka nedojde k dostatečné orientaci na úkol, žák je roztěkaný a nesoustředěný, což mnohdy způsobuje neochotu žáka spolupracovat. Tito žáci vyžadují od učitele větší míru vedení a pozornosti, aby byli schopni a ochotni spolupracovat. Dalším faktorem je osobnostně sociální flexibilita, která je velmi důležitá pro subjektivní pocity jednotlivých žáků. Osobnostně sociální flexibilita určuje postoj žáka ke komunikaci s ostatními spolužáky, schopnost spolupráce a ochotu sdílet nějaký úkol. Typickými projevy tohoto faktoru je vstřícnost, přizpůsobivost, přátelské chování a podobně. Žáci, kteří mají silnou sociálně-osobnostní flexibilitu, jsou schopni kvalitní spolupráce se svými spolužáky a vyučování formou spolupráce jim přináší pocit uspokojení a seberealizace, ke které by během individuální formy vyučování nedošli. Posledním faktorem je reaktivita, která je, na rozdíl od dvou předchozích, faktorem spíše negativním. Žáci, kteří mají vysokou reaktivitu, reagují i na malé podněty nepřiměřenými reakcemi a jsou často dotčení a podráždění, což velice znesnadňuje jejich spolupráci.

2.1.2 Žákovské styly učení

Mnozí autoři (Mareš, 1998. Sovák, 1990. Belz, 2001. Sitná, 2009.) se ve svých výzkumech zabývali způsoby učení u člověka. Podle Belze (2001) za základní formy učení lze považovat učení přirozené, nepřirozené a učení přizpůsobené činnosti mozku.

K přirozenému učení dochází neuvědoměle. Jde o změny chování, jež jsou podmíněny zkušeností. Člověk se v tomto případě učí buď z vlastních chyb, nebo na základě zvědavosti. Výsledky tohoto učení jsou spontánní, velmi efektivní a především dlouhodobé. Přirozené učení je typické pro kooperativní vyučování.² Žáci spolupracují, učí se jeden od druhého, jejich učení je podloženo společným zážitkem a proto bývají získané poznatky většinou trvalého charakteru. Nepřirozené učení se oproti přirozenému uskutečňuje nedobrovolně, je většinou nátlakového charakteru a vyžaduje značné rozumové úsilí. Není zde přirozená potřeba učit se, tudíž je pozornost utlumená a výsledky jsou pouze krátkodobého charakteru. Jedním z cílů výuky vedené ke spolupráci je snaha zamezit tomuto stylu učení, který se dodnes objevuje ve velkém množství vzdělávacích institucí.

Učení přizpůsobené činnosti mozku vymezují podle Belze a Siegrita (2001), kteří v tomto učení spatřují spojení abstraktních vědomostí s názornými obrazy, čímž je mozek nucen používat obě své části. Toto učení je výhodné v tom, že zprostředkovává silné podněty, spontánní aha-efekty, prožitky úspěchu a zároveň je lze snadno vybavit z paměti.

Do současného vzdělávání proniká názor, že přirozené učení a učení přizpůsobené činnosti mozku je velice efektivní, proto by mělo být co nejvíce uplatňováno během výuky. Spolupráce mezi žáky k těmto typům učení přímo vybízí. Ze svých vlastních zkušeností se mi bohužel stále ukazuje, že ve školách velice často převládá nepřirozené učení a není dostatečně zapojovaná spolupráce žáků, tudíž ani žáci nemohou dosahovat dlouhodobých a pro život důležitých poznatků.

„Styly učení jsou postupy při učení, které jedinec v daném období preferuje, postupy svébytné svou orientací, motivovaností, strukturou, posloupností, hloubkou, propracovaností, flexibilitou.“ (Mareš, 1998, s.75)

² „Kooperativní uspořádání v úkolové situaci je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Základními pojmy kooperativní výuky jsou tedy sdílení, spolupráce, podpora.“ (Kasíková, 2010, s. 27)

Styly učení se přirozeně vytváří, ale během života se proměňují a vyvíjejí. Jde o proces jak záměrný tak bezděčný. Člověk využívá styl učení především v situacích pedagogického typu, není však závislý na obsahové stránce učení. Styly učení se dají diagnostikovat a částečně i měnit a to lze pomoci člověka samotného či jeho sociálního okolí. V sociálním prostředí je žák vystaven různým sociálním vlivům, které mohou jeho styl učení rozvíjet nebo naopak blokovat. Na tom však záleží mnoho činitelů.

Činitelé ovlivňující učení, rozděluje Dunnová (Šauerová, Schatzová, 2013) do pěti skupin. Jde o preferované prostředí při učení (zvuky, teplota, světlo, prostředí, poloha), preferované emocionální potřeby (motivace, vytrvalost, odpovědnost, flexibilita), sociální potřeby při učení (sociální kontakt, sociální podmínky, kontakt s autoritou), preferované kognitivní potřeby při učení (sluchový, zrakový, hmatový a pohybový, slovně pojmový typ), preferované tělesné potřeby (vymezení času pro učení, pohyb, strava a pitný režim). Všichni tito činitelé ovlivňují rozvoj a průběh spolupráce ve školní třídě i mimo ni. Každý učitel, který usiluje o spolupracující vyučování žáků, by měl být schopen alespoň částečně diagnostikovat učební styl svých žáků a podle toho koncipovat aktivity ve vyučování. K nejběžněji využívaným diagnostickým metodám patří pozorování průběhu žákova učení a analýza produktů. Diagnostickými metodami se budu blíže zabývat až v další kapitole.

Styly učení, které výše zmiňuji, Sovák (1990) vymezuje následovně. Sluchový typ si z učební látky pamatuje především to, co slyší sluchem. Získané poznatky si v hlavě opakuje, diskutuje o nich s druhými a vyptává se na další podrobnosti. Tito žáci jsou schopni velice dobře vysvětlovat a sdělovat informace druhému žákovi, což je pro žáka velkou výhodou během spolupráce s ostatními. Pro sluchový typ žáka je společné učení a spolupráce nejpřirozenější způsob získávání a zapamatování si poznatků. U zrakového typu žáků je důležitá zraková paměť. Tito žáci se nejlépe učí čtením z knihy. Během předávání získaných informací si žák v hlavě vybavuje informace ve formě obrázkového materiálu. Zrakový typ žáka si transformuje slyšené slovo do písemné podoby, kterou si pak zapamatovává. Během spolupráce žáků a vypracovávání společného úkolu se zrakový a sluchový typ žáků velmi dobře doplňuje. Každý přispívá ke splnění společného cíle svým přirozeným způsobem učení, což značně usnadňuje spolupráci žáků, jelikož se každý podílí svou činností na jiném úkolu a rozdělení rolí se tak stává přirozeným procesem spolupráce. Žáci, kteří jsou hmatovým a pohybovým typem, spoléhají při učení především na smyslové vnímání. Tento typ žáků při učení nevydrží dlouho sedět a má potřebu být

neustále v pohybu. Důležitou roli pro tyto žáky hraje aktivní odpočinek pohybem. Výuka zaměřená na spolupráci žáků opět dává, hmatovým a pohybovým typům žáků, velký prostor pro uspokojení jejich potřeby. Žáci si ve spolupracující skupině rozdělí přirozeně své role tak, aby to každému vyhovovalo. Mnohdy se tak děje nezáměrně, avšak kombinace jednotlivých typů žáků je pro spolupráci žáků velkým přínosem. Posledním typem žáků je slovně pojmový. Tito žáci rozeznávají velmi dobře věci podstatné od nepodstatných, rozumí různým vztahům a pojmům a v logických souvislostech si vše ukládají do paměti. Těchto typů je v lidské populaci nejméně. Jsou to však typy, které jsou velkým přínosem pro spolupráci žáků a dokáží jednoduchým způsobem vnést do společných aktivit řád a smysl.

Jako další pohled na žákovské styly učení obecně shrnuji podklady ze zkušenostní psychologie učení, kterou se zabýval především D. A. Kolb (Mareš, 1998). Ten předpokládal, že učení je cyklický proces, z něhož vznikají lidské zkušenosti a styly učení se na základě toho během života člověka proměňují. Jednotlivé žákovské styly učení, v tomto případě žákovské typy, popsali Ch. Claxton a P. Murrelllová, na které ve své knize poukazuje J. Mareš (1998). Tito autoři rozdělili žákovské typy do čtyř skupin. Na žáky divergující, asimilující, konvergující a akomodující. Nyní se pokusím jednotlivé žákovské typy stručně popsat. Veškeré charakteristiky a aspekty jednotlivých žákovských typů se promítají do žákovské spolupráce.

Poznávání divergujících žáků je velice rozmanité. Žáci mají velké množství nápadů a vymýšlejí různé varianty řešení. Získávají poznatky skrze vlastní zkušenosti, které pak dále v mysli zpracovávají. Mají velmi dobrou představivost, což jim umožňuje nahlížet na věci z různých pohledů a pochopit jejich celkový kontext. Často jde o žáky tíhnoucí k humanitním a uměleckým oborům. Pro tyto žáky je spolupráce s ostatními přirozenou činností.

Žáci asimilující dokáží přijmout, přepracovat a shrnout velké množství údajů do jednoho celku. Vytvářejí si v hlavě teoretické modely, tíhnou k abstraktnímu uvažování, zkoumání myšlenek a teorií. Vše, co je ryze praktické, neupoutá jejich pozornost. Tito žáci získávají poznatky a zkušenosti skrze zobecňování a tvoření pojmů.

Uvažování konvergujících žáků se soustřeďuje na jednu správnou odpověď. Tito žáci ve svých myšlenkách tvoří pojmy a experimentují. Jsou převážně racionálně zaměřeni a dávají přednost přístrojům před spoluprací s lidmi.

Posledním typem jsou žáci akomodující. Tito žáci se dobře přizpůsobují novým situacím a okolnostem. Získávají své poznatky pomocí konkrétní zkušenosti, často velice riskují, jednají impulzivně a jsou netrpěliví. Při řešení problému postupují intuitivně a využívají metodu pokus a omyl. Veškeré informace, které jim druzí předávají, musejí být podloženy fakty, jinak je tito žáci nepřijímají.

„Učení není jen proces, který je ovlivněn zvláštnostmi poznávacích činností a osobnostními rysy žáka a studenta, ale také zvláštnostmi jeho učební motivace, školních situací.“ (Mareš, 1998, s. 38)

Učební motivace žáků se promítá do jejich přístupů k učení, což značně ovlivňuje spolupráci žáků a její další vývoj. J. Mareš (1998) představuje ve své knize myšlenky D. Newbleho a N. J. Entwisteho, kteří rozlišují tři základní přístupy k učení. Jde o přístup povrchový, hloubkový a strategický. Tyto přístupy se od sebe liší převládající motivací a odlišným záměrem, což vede i k odlišným procesům učení a rozdílným výsledkům učení. V přístupech k učení se u žáků projevují jeho osobní charakteristiky, vnímání, sebepojetí, životní zkušenosti, ale i učební strategie, úlohy a celkový sociální kontext učení. Veškeré tyto předpoklady ovlivňují spolupráci žáků a mnohdy ji velice ztěžují. Nyní obecně vymezím jednotlivé přístupy k učení.

Motivací žáka s povrchovým přístupem k učení je snaha vyhnout se neúspěchu a pouze splnit dané požadavky skrze reprodukování učiva. Tito žáci se soustředí na izolované úlohy a fakta, během kterých využívají rutinních postupů a opakování. Pokud je žák pasivní, vynakládá velmi malé úsilí a chybí mu celkový zájem o učení. Dochází pak ve výsledcích pouze k velmi malému porozumění, během kterých se zaměřuje na nepodstatné detaily a pro výsledné poznatky je charakteristická nepropojenost. U těchto žáků se však může vyskytovat i snaživost a píle, což ve výsledku může vést ke zdánlivému porozumění učivu, znalosti důležitých fakt a schopnosti adekvátně informace reprodukovat. Pro žáky s povrchovým přístupem k učení je klasicky vedená výuka nevhodná, protože zde velmi malá motivace. Během spolupráce s ostatními žáky však může docházet ke značnému zlepšení postoje k učení. Není zde sice prvotní motivovanost učivem, ale vliv vrstevníků, který je v sociálním vývoji žáka neopominutelný. Žáci se snaží skrze komunikaci a spolupráci s ostatními proniknout k jádru učební látky, aby mohli dojít ke společnému cíli. Zásadním předpokladem je tedy to, aby spolupracující členové skupiny pokud možno měli z počátku různé přístupy k učení a skrze ně se mohly navzájem ovlivňovat.

Žáci s hloubkovým přístupem k učení jsou silně motivovaní pro učení, mají zájem o učivo a považují ho jako důležitý předpoklad pro jejich budoucí profesi. Učivu chtějí skutečně porozumět, a proto se u těchto žáků objevuje několik způsobů, skrze které se snaží učivu porozumět. Může docházet k operačnímu učení, kde žák zkoumá důkazy a zároveň jde o částečně vědecký přístup, který zahrnuje i pamětní učení. Těmto žákům mnohdy chybí nadhled nad celou situací, tudíž dochází pouze k částečnému porozumění učební látce, jelikož žáci znají pouze detailní fakta, nikoliv však celkovou propojenost. Nebo může u žáků docházet k pružnému učení, kdy si žák spojuje objevené důkazy s myšlenkami. V tomto případě dochází k hlubokému porozumění učební látce, principy a fakta jsou integrována a žák je schopen pomocí důkazů argumentovat. V tomto případě jde o ideální model přístupu k učení se všemi specifiky. Je to určitý ideál, ke kterému by dobrý učitel rád dovedl své žáky. Přístup k učení v této podobě je samozřejmě ovlivněn spoustu činiteli, které mnohdy není možno ani přesně určit. Ovšem výuka, která klade důraz na spolupráci žáků, otevírá nepřeberné množství možností k naplnění tohoto ideálního modelu v přístupu k učení. Oproti tomu zde stojí strategický přístup k učení, který na rozdíl od hloubkového a povrchového značně ztěžuje spolupráci žáků. Jedině se strategickým přístupem k učení se snaží získat co nejlepší známky a soutěžit s ostatními. Soutěž sama osobě je jakýmsi protikladem spolupráce. Cílem těchto žáků je uspět jakýmkoliv způsobem. Během jejich učení dochází k pružnému a přizpůsobivému učení, které je použito v návaznosti na dosažení dobré známky. Úroveň pochopení učební látce je velmi těžko měřitelná, protože se různí úroveň porozumění, podle stanovených kritérií hodnocení. Cílem učitelů, kteří usilují o spolupráci žáků během vyučování, se snaží co nejvíce eliminovat projevy tohoto přístupu k učení. Snaží se nabízet žákům takové učební aktivity, které by pro žáky byly poutavé samy o sobě, a žáci se chtěli něco dozvědět, protože je to zajímavá, nikoliv kvůli výslednému efektu. Vedením žáků ke spolupráci je přirozeně potlačován strategický přístup k učení, ovšem je potřeba, aby si učitel byl vědom těchto přístupů u žáků a záměrně pomocí vhodných učebních aktivit, kritérií a požadavků směřoval žáky k hlubkovému přístupu k učení skrze spolupráci žáků ve vrstevnické skupině.

2.1.2.1 Celistvost učení

E. P. Torrance, jehož myšlenky zmiňuje J. Mareš (1998) ve své knize, se ve své době zabýval tvořivým myšlením žáků. Snažil se pochopit styly myšlení žáků a provedl proto několik výzkumů. Vycházel z neuropsychologických zákonitostí mozku a zkoumal,

nakolik žák při svém myšlení a učení používá pravou či levou mozkovou hemisféru. Vycházel z předpokladu, že každá mozková hemisféra se specializuje na jiné činnosti a podle toho usuzoval, jaký má žák styl myšlení. Na základě prostudované literatury (Cangelosi, 2009. Belz, 2001.) je patrné, že funkce mozku úzce souvisí se schopností spolupráce a jejím rozvojem. Proto se nyní pokusím blíže vymezit funkce pravé a levé hemisféry, abych tak poukázala na to, v čem je každá hemisféra pro spolupráci žáků významná.

Pravá mozková hemisféra slouží k zapamatování a rozpoznávání lidských tváří. Reaguje emocionálně na vnější situace a interpretuje si nonverbální chování ostatních lidí. Zaměřuje se na vizuální a pohybové pokyny. Díky této hemisféře člověk chápe humor a je schopen ho produkovat. Zároveň umožňuje improvizaci, intuici, tvořivost a dokáže řešit více úkolů najednou, čímž může překonávat myšlenkové rozpory.

Levá mozková hemisféra reaguje na slovní instrukce, tlumí emocionální reakce a zapamatovává si a rozpoznává jména. Pracuje se smyslem slov, produkuje logické myšlení a objektivně informace zpracovává. Objevuje se zde abstraktní myšlení a řešení pouze jednoho úkolu v daný časový úsek. Je zde zakořeněné kritické myšlení a vyvozování pouze jediných jasných závěrů.

Myšlenka E. P. Torrance mě velmi zaujala, a proto jsem se zabývala podrobnějším zkoumáním funkcí mozkových hemisfér, které zásadním způsobem ovlivňují myšlení člověka, se kterým souvisí i jeho učení. Je mnoho odborníků (Harold Goodglassovi, Edith Kaplan, Norman Geschwind i mnozí další), kteří se tímto tématem zabývali a každý na něj nahlíží z trochu jiného úhlu. Na čem se však shodují všichni je fakt, že by v myšlení člověka měli působit obě mozkové hemisféry a tím pádem je i úlohou vzdělání, aby umožnilo člověku využívat obě mozkové hemisféry. Je totiž vědecky dokázáno od výše zmíněných odborníků, že pasivita jedné mozkové hemisféry oslabuje také funkčnost té druhé. Většina lidí v dnešní populaci však používá převážně jednu z mozkových hemisfér, jež dále směřuje jeho myšlení. Jen malé procento lidí dokáže během myšlení a ostatních aktivit využívat obě mozkové hemisféry najednou. Mnoho odborníků se v této souvislosti zabývalo výzkumem specifických funkcí obou hemisfér mozku (Gardner, Dennison, Davis, Bakker) a došlo k závěru, že ideální je, když spolu obě hemisféry při učení a myšlení bez problémů spolupracují a když jsou využívány rovnoměrně, protože každá hemisféra má specifické, nezastupitelné funkce. Když dojde k zásadnímu oslabení funkce

jedné z hemisfér, nebo mezi sebou hemisféry nespolupracují, může u žáků dojít ke specifickým poruchám učení. Může to být dáno biologicky, ovšem nevhodný způsob vzdělávání může být také příčinou.

Mělo by být proto úlohou učitele připravovat pro žáky takové učební úkoly a aktivity, aby u nich co nejvíce podporoval rozvíjení obou mozkových hemisfér. Rozvíjením a uplatňováním spolupráce žáku během vyučování, přirozeně dochází k zapojování funkcí obou mozkových hemisfér. Existuje i velké množství cviků, které pomáhají k propojení obou mozkových hemisfér a úzce souvisejí s koordinací pohybů a následovnému zlepšení soustředění a aktivity při učení. Veškeré tyto cviky je nejvhodnější zapojovat během spolupráce žáků s ostatními, kdy sociální a vztahová rovina dokáže efektivitu těchto cviků ještě více podpořit.

2.2 Faktory na straně učitele

2.2.1 Kompetence učitele k rozvoji žákovské kompetence ke spolupráci

Stejně jako jsou definovány kompetence žáka, jsou vymezeny i kompetence učitele. „*Jde o soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitele.*“ (Průcha, 2009, s.129) Vymezení hlavních kompetencí učitele je velice náročné, protože zahrnují jak dovednosti velice obecné, například dovednost, jak připravit vyučovací jednotku, tak dovednosti velice úzce zaměřené na konkrétní situace ve vyučování. Zvolila jsem vymezení a rozdělení klíčových dovedností učitele podle Kyriacou (2012), který vymezuje kompetence učitele jako základní pedagogické dovednosti, jež podporují žákovo učení a přispívají k úspěšnosti vyučování. Veškeré tyto pedagogické dovednosti obsahují základní předpoklady, potřebné k budování žákovské kompetence ke spolupráci. Jednotlivé dovednosti vymezím vzhledem k cílům této práce, jelikož jsou potřebné pro pochopení souvislostí a faktorů, rozvíjející žákovu kompetenci ke spolupráci. K základním pedagogickým dovednostem patří plánování a příprava výuky, realizace a řízení vyučovací hodiny, klima třídy, kázeň, hodnocení prospěchu žáků a reflexe a sebehodnocení vlastní práce.

Plánování a příprava vyučovací hodiny je základním předpokladem, jak správně zvolit cíle, obsah a metody vyučování, které povedou žáky ke spolupráci. Souvisí s tím i příprava vhodných materiálů a pomůcek, které pomáhají učiteli naplňovat stanovené cíle ve výuce.

Učitel by měl vždy dbát na provázanost jednotlivých vyučovacích jednotek, prostřednictvím kterých umožňuje žákovi pochopit řád a souvislosti jednotlivých učebních celků. Obdobným způsobem, jako je žákům předkládána nová a navazující učební látka, by měli být žáci postupně seznamováni s různými formami spolupráce. Jak již jsem zmiňovala v první kapitole, kompetence ke spolupráci je zaměřena na rozvoj žáka nikoliv na učivo, a proto ji lze aplikovat na jakýkoliv obsah. Učitel tak při plánování učebního celku musí už předem uvažovat, v jakých momentech je možné rozvíjet kompetenci ke spolupráci. Je samozřejmě možné, uplatňovat formy spolupráce i náhodně, avšak pouze kvalitní příprava s předem promyšleným cílem směřování může zajistit plnohodnotný rozvoj žákovské kompetence ke spolupráci. Při samotné realizaci výuky učitel podporuje žákovo učení a tím, že volí vhodné učební činnosti, dává žákům možnosti aktivně organizovat svou vlastní práci, respektuje jejich myšlenky a názory a dává jim dostatek prostoru pro vyjadřování a další rozvoj. Spolupráce je jev, který se lze naučit v sociálním styku, tudíž žák si musí veškeré její formy vyzkoušet sám na sobě, aby ji mohl pochopit a ztotožnit se s ní. K tomu slouží samotná realizace během vyučování. Pokud bude učitel žákovi pouze přednášet o tom, jak má spolupracovat s ostatními, ale neumožní to žákovi reálně vyzkoušet, je velmi pravděpodobné, že to žák nikdy plně nepochopí a nebude schopen s ostatními plnohodnotně spolupracovat.

Nedílnou součástí vyučování je i jeho řízení učitelem. Od učitele je vyžadováno, aby byl schopný vhodně rozvrhnout čas věnovaný jednotlivým činnostem, zajistit hladké přechody mezi jednotlivými činnostmi a případně byl schopen podle situace vhodně reagovat a improvizovat. Důležitým předpokladem je i přirozené směřování žáků k vytyčeným cílům. Veškeré tyto předpoklady jsou však mnohdy v praxi velice obtížně realizovatelné. Aby tedy učitel mohl realizovat své plány, musí být schopen řídit vyučování. Skrze dobré organizační schopnosti učitele se i žáci učí, jak organizovat své činnosti, což jim umožňuje jejich další spolupráci s ostatními. Cangelosi (2009) se problematikou řízení třídy velice podrobně zabývá a představuje učitelům určité způsoby řešení. Na základě jeho poznatků nyní nastíním některé problémy, se kterými jsem se během vyučování setkala nejčastěji. Přechodové časy se týkají i administrativních povinností každého třídního učitele. Je však možné najít způsoby, jak tyto povinnosti vyřídit a zkrátit tak tento čas na minimum. Žáci přeci nemusí hromadně čekat, až se vyřeší, kdo přinesl či nepřinesl určitou věc. Žáky je možné hned od počátku školního roku vést k určitým návykovým systémům, které nejprve zabere větší podíl času, avšak z dlouhodobého hlediska usnadní učiteli práci a umožní tak

minimalizovat časy administrativních činností. Stejně tak zadávání slovních instrukcí nemusí vždy vyžadovat tolik času. Během spolupráce ve skupinách je možné použít i písemné instrukce, případně zadávání úkolů po skupinách, čímž umožní učitel pracovat každé skupině podle vlastního tempa a nevytrhává ji ze soustředění. Při zadávání instrukcí v menších skupinách se lépe podchytávají nejasnosti a učitel má prostor k dalšímu vysvětlení. Možnost nemuset mluvit k celé třídě najednou je prospěšné jak pro žáky, tak pro učitele. Učitelé si díky tomu šetří energii a své hlasivky. Oproti tomu žáci, kteří dostávají málo slovních instrukcí, věnují těmto instrukcím vždy pozornost, protože ví, že jde o něco důležitého. Zadávání instrukcí je součástí verbální komunikace, které se budu podrobněji věnovat v další části této kapitoly. Dále se ve škole často objevuje problém s pomůckami. Samotné se mi osvědčilo, že když jsou v některých případech rozdány pomůcky předem, nejsou žáci vytrháváni ze soustředění a plynule přejdou od jedné činnosti k druhé. Některé pomůcky, které si učitelé vyrábějí, jsou sice časově náročné, avšak pokud jsou vyrobené kvalitně, dají se použít opakovaně a učitel tak příště nemusí vynakládat žádný čas na přípravu konkrétní pomůcky. Také různé obrázky mohou dopomoci ke snížení přechodových časů. Jde o učitelem, případně žáky vytvořené materiály, které visí ve třídě a učitel pouze podle nějakého signálu ukáže na určitý obrázek a žáci dle toho reagují. Obrázky mohou být určené k dodržování dohodnutých pravidel případně uspořádání do skupin. Záleží na učiteli, jaká organizační pravidla vyhodnotí jako ta nejvhodnější a bude je zadávat bez slovních instrukcí.

Pedagogická dovednost v utváření pozitivního klimatu třídy je dalším velmi významným faktorem ovlivňujícím spolupráci žáků. Klima třídy ovlivňuje spolupráci učitele se žáky ale i žáků mezi sebou, protože ovlivňuje vztahy ve třídě. Učitel by měl usilovat o to, aby vztahy ve třídě byly založené na vzájemné úctě a na dobrém, uvolněném a důvěrném vztahu. Klima třídy učitel směřuje a je cílevědomě orientované na splnění úkolů. Učitel by měl žáky podporovat a povzbuzovat k učení, dávat jim najevo pozitivní očekávání a poskytovat zpětnou vazbu, která přispívá k vytvoření sebedůvěry a sebeúcty žáků, což se pak silně promítá do jejich spolupráce. Také vzhled učebny a rozmístění jejího vybavení podporuje kladné postoje žáků vůči vyučování a usnadňuje činnosti, které se v ní realizují.

„Klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou žáci celé třídy, skupiny žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci.“ (J.Mareš, J.Křivohlavý, 1995, str. 147)

Klima školní třídy ovlivňuje veškeré činnosti žáků a s tím souvisí i kvalita vzdělávacího procesu a jeho výsledků. Čapek (2010) rozlišuje dva typy komunikačního klimatu ve třídě. Jako pozitivní hodnotí komunikační klima suportivní, neboli vstřícné či podpůrné. Toto klima vysvětluje jako prostředí, kde se žáci a učitelé respektují, komunikují mezi sebou a jsou k sobě otevření jak v názorech, tak i projevovaných pocitech. Jde o klima, ve kterém se nej přirozeněji vyvíjí spolupráce mezi žáky. Jako negativní vidí komunikační klima defenzivní, neboli obranné, ve kterém žáci a učitelé spolu soupeří, neposlouchají se navzájem a skrývají před sebou veškeré projevy skutečných názorů a emocí. Negativně laděné klima třídy má na žáky velký negativní dopad a to jak na žáky samotné, tak i na jejich ochotu spolupracovat, a proto by se nemělo ve školách pokud možno vůbec objevovat. Bohužel z vlastních zkušeností vím, že ve školních třídách se mnohdy negativní třídní klima objevuje. Hodnotila bych to jako neschopnost či neochotu učitele pracovat na sociální situaci třídy. Z mého hlediska považuji sociální klima třídy za jeden z nejdůležitějších aspektů ve výchově. Žák si samozřejmě potřebuje osvojit jisté schopnosti a dovednosti, které mu umožní se intelektuálně rozvíjet, avšak sociální dovednosti jsou pro mě stále na předních příčkách důležitosti. Škola by měla žákům poskytnout možnost se rozvíjet během jejich vlastního sociálního styku, který by měl žáky připravovat na budoucí život, který bude probíhat v sociálním prostředí. Z těchto důvodů je potřeba učit žáky spolupracovat, dokázat si obhájit vlastní názor, zároveň však i přijmout názor druhého a respektovat jej.

S třídním klimatem úzce souvisí i prostředí třídy. Pro prostředí třídy je charakteristické určité vybavení třídy nábytkem, ale i samotné architektonické řešení prostoru třídy. Do prostředí třídy však podle A. Nelešovské (2005) lze zařadit i aspekty hygienické, ergonomické a akustické. Veškeré tyto aspekty ovlivňují samotné prostředí školní třídy. Za hygienický aspekt považuji především osvětlení, vytápění a větrání třídy. Nezajištěním některého zmiňovaného hygienického aspektu je omezováno uspokojení biologických potřeb žáků, čímž značně klesá efektivita vyučování. Ergonomické aspekty prostředí se týkají vybavení třídy a vhodnosti uspořádání nábytku v prostoru třídy. Akustické aspekty zase ovlivňují samotný vyučovací proces, kde akustické vlastnosti třídy značně ovlivňují pozornost žáků.

Vzhledem ke klimatu třídy se také setkáváme v různých publikacích (Nelešovská, 2005. Cangelosi, 2009.) s termínem atmosféra. Do atmosféry třídy se také promítá sociální

rozpoložení žáků a učitelů, ovšem oproti třídnímu klimatu má krátké trvání. Může vládnout určitá atmosféra během jedné vyučovací hodiny, nebo po dobu maximálně několika týdnů. Atmosféra třídy závisí především na učiteli, který vybírá organizační formy vzhledem k probíranému učivu a žáci podle toho reagují buď zájmem, nebo nezájmem o probírané učivo. Skrze atmosféru třídy se postupně buduje třídní klima, které je dlouhodobější a má stálější charakter.

K dalším pedagogickým dovednostem patří udržení kázně žáků. Kázeň je do jisté míry závislá na vytvoření kladného klimatu třídy a na dobré realizaci a řízení vyučovací hodiny. Úzce souvisí s autoritou³ učitele. Nejvhodnější pro rozvoj spolupráce je autorita neformální, díky níž žáci přirozeně respektují učitele za jeho činy, nikoliv z vynuucování svého postavení. Potřebná je také práce s pravidly, jejich stanovování a dodržování. „Pravidla chování ve třídě jsou formální prohlášení, v nichž jsou žáci seznámeni s všeobecnými pokyny ohledně vyžadovaného a zakázaného chování.“ (Cangelosi, 2009, s. 120) Způsobů, jak stanovit pravidla chování ve třídě je několik. Pravidla může stanovit učitel, nebo mohou o pravidlech rozhodovat žáci nebo lze zkombinovat obě předchozí varianty dohromady, což je nejideálnější a nejefektivnější varianta, která podporuje přirozenou spolupráci žáků. Pravidla by měla být stanovena tak, aby plnila výchovné, bezpečnostní a morální principy uplatňované jak ve školní třídě, tak přenositelná do běžného života. Důvodů, proč stanovit pravidla chování, je několik. Já jsem si zvolila některá odůvodnění, které podává Cangelosi (2009). Aby mohl vyučovací proces probíhat, je potřeba stanovit taková pravidla, která budou efektivně podporovat spolupráci žáků a minimalizovat nespolupracující, případně rušivé chování. Pravidla též zajišťují bezpečnost a pohodlnost učebního prostředí ale i samotného učení žáků, s čímž souvisí i fakt, že vhodné stanovení pravidel zamezuje rušivému chování vůči ostatním ve třídě i mimo ni. Pravidla učí žáky morálnímu chování, které se projevuje jak na půdě školy, tak mimo ni. Vystává zde otázka, jak vést žáky ke spolupráci během vyučování, aby nevznikaly kázeňské problémy. Každý žák je jedinečná osobnost, tudíž je zřejmé, že co zaujme jednoho žáka, nemusí vyhovovat druhému žákovi. Mezi žáky ve třídě jsou velké rozdíly a je úlohou učitele, aby vytvořil takové podmínky, které povedou žáky ke spolupráci. Důležitou dovedností učitele je zajistit, aby nedocházelo ke kázeňským problémům,

³ „Autorita je legitimní moc. Moc uplatňovaná v souladu s hodnotami těch, kdo jsou ovládáni, jim přijatelnou formou, která si získala jejich souhlas.“ (Průcha, 2009, s. 25)

případně aby na kázeňské problémy vhodně reagoval a co nejdříve je eliminoval. Nejprve bych zmínila, že každý učitel by měl mít přehled o tom, co se děje v jeho třídě. Pokud má vhled do situace, může rychle a vhodně zareagovat na kázeňské problémy. Učitel by měl mít proto neustále představu o tom, co se děje ve třídě. Žáci musí vědět, že i když je učitel otočen zády, neznamená to, že mají prostor pro nevhodné chování. Učitel reaguje na nevhodné chování okamžitě a vždy by měl mít jasnou představu o tom, kde vznikl problém a jak ho řešit. Když žák vidí, že učitel zasahuje a snaží se eliminovat nevhodné chování u aktérů, uvědomí si, že učitel situaci ve třídě neustále sleduje. Pokud se vyskytnou dva problémy najednou, musí být nejprve vyřešen ten vážnější, případně ten, který v daný moment nejvíce narušuje vyučování. Tímto chováním učitel poskytuje žákům určitý vzor správného jednání, který si žáci částečně osvojují, a poté se promítá do jejich spolupráce s ostatními žáky. Způsobů, jak reagovat na nevhodné chování je několik. Nejvhodnější je však reakce mířící k jádru problému, díky níž je okamžitě všem žákům jasné, proč je chování nepřijatelné. Tento způsob často zamezí dalšímu výskytu obdobných kázeňských přestupků. Vhodnou formou je též strategie přirozených důsledků nevhodného chování. Přirozenými důsledky myslím, když trest přirozeně vyplývá ze situace a žáci ho přijímají jako přirozenou součást dění. Z dlouhodobého hlediska mají přirozené důsledky velice pozitivní vliv na chování a spolupráci žáků.

Kázeň je též jedna z dovedností učitele, kterou je potřeba skrze různé prostředky vytvářet. Jednu z možností nastiňuje Cangelosi (2009), který spatřuje vedení žáků skrze tzv. „podnikatelskou atmosféru“ jako nejúčinnější prostředek udržení kázně a rozvoje spolupráce u žáků. Aby se žáci chtěli aktivně zúčastňovat vzdělávacího procesu, je důležité, aby ve třídě panovala podnikatelská atmosféra. Jde o takovou atmosféru, kdy je u žáků maximálně podporováno soustředění k dosažení učebního cíle. Základem všeho je, aby učitel sám byl přesvědčen o hodnotě učebních činností, které pro žáky připravuje. Učitel dává žákům najevo důležitost učební činnosti skrze své chování a postoje. Podnikatelská atmosféra se musí postupně budovat. Učitel by si měl před začátkem školního roku uspořádat třídu tak, aby odpovídala charakteru jím vedeného vyučovacího procesu. Na začátku školního roku, kdy žáci přicházejí do školy s nějakým očekáváním a nejsou přesně vymezeny hranice, by měla být stanovena pravidla, podle kterých se mají žáci řídit. Stanovení smysluplných pravidel hned od začátku zamezuje nevhodnému chování kvůli nedostatečnému vymezení podmínek soužití. Každý žák také očekává, že se ve škole něco naučí. Učitel by měl umožnit žákům, aby se okamžitě zapojili do učiva a

měli možnost zažít pocit toho, že se něco naučili, byli úspěšní a tento pocit sdíleli i s ostatními žáky během spolupráce. Učební úkol by měl být proto stanovený tak, aby jeho cíl byl dosažitelný pro všechny žáky. Žáci by měli od první chvíle dostávat srozumitelné pokyny, aby byli ochotni i v budoucnu vnímat, co jim chce učitel říct. Postupně pak učitel může užívat složitějších postupů a zadání. Kdyby však byly pokyny již od počátku nesrozumitelné, žáci by časem přestali učiteli věnovat pozornost. Dalším zásadním předpokladem pro hladký průběh vyučovací hodiny je kvalitní příprava. Zde se opět navracím k dovednosti učitele v plánování a přípravě vyučování. Dá se říci, že čím více úsilí učitel věnuje přípravě na vyučování, tím hladší průběh by tím měl zajistit. Není to ovšem pravidlem, avšak kvalitní příprava prostorů, pomůcek a dobré promyšlení průběhu učebních činností značně usnadní učiteli celý průběh vyučování a bude tak moci věnovat maximální pozornost práci žáků. Zároveň tím, že je učitel schopný zorganizovat veškeré důležité podmínky vyučování, dává tak žákům vzor pro jejich vlastní práci.

K dalším pedagogickým dovednostem patří hodnocení učebních výkonů žáků. Hodnocení jednotlivých učitelů se značně liší, já se zde ovšem pokusím vymezit ten nevhodnější způsob, jak žáky hodnotit vzhledem k rozvoji žákovské kompetence ke spolupráci. Podle Kyriacou (2012) by hodnocení žáků mělo být používáno především k odhalení oblastí, v nichž má více žáků potíže a k posouzení efektivnosti vyučování. Též by měl učitel hodnotit učební dovednosti žáků a učební strategie, které žáci používají, aby mohl podpořit jejich dovednosti potřebné pro rozvoj spolupráce. Hodnocení učitele se také promítá do sebehodnocení žáků, ke kterému by měli být žáci vedeni. Sebehodnocení⁴ je předpokladem k postupnému rozvoji a zkvalitňování spolupráce mezi žáky, jelikož to, jak žák nahlíží sám na sebe, se promítá i do jeho vztahu k okolnímu světu. Hodnocení je také považováno jako forma komunikace. Hodnocení ovlivňuje žákovu spolupráci a mělo by mu poskytovat zpětnou vazbu o tom, jak se mu dařilo či nedařilo naplnit stanovená kritéria, týkající se spolupráce žáků, případně jak by mohl příště něco zlepšit. Ve školní praxi se vyskytuje několik způsobů hodnocení. Na základě prostudované literatury (Cangelosi, 2009. Hrabal, 2010, Slavík, 1999) jsem se zaměřila na známkování, které silně ovlivňuje ochotu žáků spolupracovat. Zámka, jako finální produkt žákova snažení se, je velice nevýstižná a

⁴ „Sebehodnocení je ve školním kontextu jedna z výchovných metod, díky níž si žák konfrontuje svůj pohled na sebe sama, své výkony s pohledy vyučujících, spolužáků a dospívá zpravidla k reálnějšímu sebezpojetí.“ (Průcha, 2009, s. 258)

sama o sobě nemá téměř žádnou zpětnovazebnou funkci. Znamka sama o sobě žákovi neřekne, co se mu nedařilo a v čem by se potřeboval během spolupráce zlepšit a jak by to měl udělat. Finální hodnocení, v tomto případě známkování, posuzuje prospěch žáků po dokončení konkrétních učebních činností či větších celků. Toto finální hodnocení však může být podloženo formativním hodnocením. Formativní hodnocení posuzuje jednotlivé pokroky žáků, kterých dosáhli v průběhu dílčích vyučovacích jednotek, a lze se zaměřit na jednotlivé oblasti žákova rozvoje. Hodnocení dosažených výkonů je pak závislé na splnění vytyčených cílů. Tento způsob práce dává žákům ale i učitelům zpětnou vazbu. Žák tak po každé vyučovací jednotce ví, zda cíle dosáhl a pokud ne, kde nastala chyba. Zpětná vazba v tomto případě slouží jako důležitý předpoklad rozvoje spolupráce žáků. Je zde však potřeba učitelova dopomoc, kdy učitel postupně vede žáky a seznamuje je s cíli vyučovací jednotky vzhledem k rozvoji spolupráce. Na druhou stranu je tu i přínos pro učitele, kterému splnění či nesplnění konkrétního cíle dává zpětnou vazbu o spolupráci žáků. Umožní mu to tak lépe koncipovat další učební činnosti, které povedou žáky k dosažení vytyčeného cíle. Během formativního hodnocení by se měl vyskytovat popisný jazyk. Ten pomáhá žákům pochopit, že učitel hodnotí pouze dosažení konkrétních učebních cílů, nikoli je samotné. Žáci jsou pak sami schopni během spolupráce koordinovat své snažení k dosažení potřebného cíle. Též častá hodnocení pomáhají žákům během školního roku vnímat vlastní pokrok vzhledem k plnění cílů vytyčených učebních jednotek. Zároveň jim pomáhají pochopit učitelův záměr, což umocňuje jejich spolupráci během hodnocení. Do samotné známky by se měla promítat pouze úroveň dosažených cílů. Znamka má informační charakter pro rodiče a hodnotí především výkon žáka v daném vyučovacím předmětu a nesdělují již, zda byla či nebyla u žáka naplněna kompetence ke spolupráci. Samotná známka tedy nemá pro žáka v souvislosti s hodnocením spolupráce téměř žádnou zpětnovazebnou funkci, a proto je potřeba, aby skrze slovní hodnocení byly u žáka hodnoceny jednotlivé složky spolupráce, nikoliv jen jeho znalosti. U hodnocení nelze opominout důležitost důvěry mezi žákem a učitelem. Ochota žákova přijetí učitelova hodnocení souvisí s jeho přesvědčením, že je hodnocení spravedlivé a musí věřit, že se pomocí zpětných vazeb ve formě hodnocení má možnost zlepšit v potřebných oblastech. Předpokladem důvěry mezi žákem a učitelem je pozitivní klima ve školní třídě, ve kterém ze strany učitele nedochází k podkopávání důvěry žáků v jejich činy i v ně samotné. K budování spolupráce mezi žáky je důležitá také podpora ze strany rodičů. Jelikož žák v tomto věku přebírá postoje a hodnoty autorit (Thorová, 2015), kterými jsou ve většině

případů rodiče, je potřeba, aby i rodič byl schopen na žáka kladně působit a u žáka se mohla snadněji rozvíjet kompetence ke spolupráci. Každý rodič má právo se podílet na vzdělávání svého dítěte a zároveň o něm být informován. Rodiče, kteří znají učební výsledky a chování svých dětí během vyučování, jim mohou lépe pomoci, než neinformovaní rodiče. Žák musí ovšem předem vědět, že ne jen učitelé, ale i rodiče se budou podílet na jeho vzdělávání, aby byl obohacen on samotný a zároveň mu to umožnilo maximální rozvoje jeho osobnosti v oblasti sociální i výkonové.

Jako poslední zmiňuji pedagogickou dovednost reflexe a sebehodnocení vlastní práce. Každý učitel by měl být schopen zhodnotit dosažení svého cíle ve vyučování v oblasti rozvoje spolupráce žáků a podle získaných poznatků přizpůsobit další plánování výuky. Učitel též pravidelně uvažuje o svém stylu vedení výuky a měl by se pokusit o jeho další rozvoj, aby skrze něj mohl dávat žákům co nejvíce příležitostí k rozvoji spolupráce. K hodnocení by měl využívat širokou škálu metod. Na základě sebehodnocení vlastní práce je učitel schopen zkvalitňovat výuku, což se promítá také do spolupráce žáků, která musí být vedena vhodným způsobem. Vzhledem k tomu, že je spolupráce sociálního charakteru, je zde potřeba neustálá inovace a přizpůsobování se nastalým podmínkám. Pouze učitel, který se neustále sebeaktualizuje, je schopen vyhovět těmto podmínkám a poskytnout žákům optimální prostředí a podněty k dalšímu rozvoji spolupráce.

Získávání a rozvoj pedagogických dovedností je neustálý proces závislý na řadě okolností. Důležité však je, aby byl učitel ochoten se stále vyvíjet dál a byl motivovaný k sebereflexi svých dovedností a dalšímu sebezdokonalování. Nikdy by učitel neměl ustrnout v nějaké fázi, ze které už se nebude dále vyvíjet. Veškeré zmiňované pedagogické dovednosti jsou základem efektivní výuky, ve které je možno rozvíjet žákovskou kompetenci ke spolupráci.

2.2.2 Vyučovací styl

Vymezení vyučovacích stylů jednotlivých učitelů zařazují ve vztahu k řízení výuky, pomocí které učitel poskytuje žákům příležitosti k rozvoji kompetence ke spolupráci. Do učitelova osobitého pojetí světa se promítá jeho přístup k vyučování, ale i k žákům, což se následně odráží v příležitostech, které učitel dává žákům k rozvoji spolupráce. Každý učitel při výuce používá svébytný vyučovací styl, skrze který řeší různé nedostatky, vyskytující se ve spolupráci mezi žáky. Vyučovací styl lze charakterizovat jako určitý

postup typický pro daného učitele, který preferuje v určitém období a používá ho při vzdělávání, při řízení žákovského učení a práce celé třídy. Vyučovací styl učitele je ovlivněn zvláštnostmi učitelovy osobnosti, jeho přípravou na povolání a dalším vzděláváním a také jeho osobními pedagogickými zkušenostmi a pojetím výuky. Svůj vyučovací styl používá učitel ve většině pedagogických situací a není závislý na obsahové stránce výuky. Zvolila jsem si vymezení vyučovacích stylů na exekutivní, facilitační a liberální podle G. D. Fenstermachera, které jsem doplnila o poznatky z dalších informačních zdrojů.

Exekutivní styl se nejvíce zabývá metodami a učivem. Menší pozornost věnuje vnímání žáků, stanovování cílů a pěstování přátelských vztahů mezi žáky. Ve vyučování se zaměřuje především na efektivní uspořádání času, aby žáci trávili co nejvíce času aktivním učením. Pojem aktivní učení je myšlen čas, který žáci skutečně stráví učením. Exekutivní styl chápe znalosti jako objektivní informace, kde úlohou učitele je tyto informace předávat žákům. Vzhledem k tomu, že exekutivní styl předpokládá, že žák přichází do školy bez předchozích znalostí, je snahou učitele umožnit žákovi získat nové znalosti. Hlavním cílem pro exekutivní vyučovací styl je tedy získávání informací a s tím spojené vyučovací metody. Učitel se snaží především o to, aby žák dobře zvládl učivo. Zjišťování potřeb a zájmu žáků a interakce mezi žákem a učitelem jsou u tohoto stylu považovány jako pomocné prvky, jejichž hlavním cílem je dobře zvládnout učivo. Kriticky je exekutivní styl hodnocen v tom, že žáci získávají hluboké oborové znalosti, avšak neumí je již dále využívat. Dále se nedostatečně věnuje vzdělávacím cílům, kde jedním ze zásadních cílů je výchova demokratického občana a tolerance k sociálním a kulturním rozdílům ve společnosti. Tento vyučovací styl je ve vztahu ke spolupráci nejvíce zaměřen na možnosti aktivního získávání poznatků, čímž u žáků během skupinového učení buduje především schopnost rozdělit si skupinové role, vědět, v čem spočívá jejich smysl, přijmout za ně zodpovědnost a být schopen v rámci spolupráce ve skupině co nejefektivněji vyřešit zadaný úkol.

Facilitační styl se nejvíce věnuje osobnosti žáka a interakci mezi učitelem a žákem. Metody a učivo považuje jako prostředek k rozvoji žáků, nikoliv jako hlavní složku vyučování. Učitel tohoto vyučovacího stylu považuje žáka za osobu, co do školy přichází s velkým množstvím znalostí, vědomostí a zkušeností a úlohou učitele je propojit dosavadní znalosti s novými, se kterými se žák seznámí ve škole. Zároveň se učitel velmi věnuje

potřebám, přáním a zájmům žáka, ale také jeho silným a slabým stránkám. Učitel, podle toho, jaké má informace o žácích, vybírá vyučovací metody a činnosti. Pro facilitační styl je důležitým předpokladem vyučování bezpečné a respektující prostředí, ve kterém se žáci nacházejí. Tento vyučovací styl vychází z humanistické psychologie. Z humanistické psychologie je důležitá především hierarchie potřeb podle Abrahama Maslowa, kde musí být nejdříve naplněny potřeby biologické a poté je možno naplňovat vyšší potřeby, kam spadá například potřeba tvořivosti, sebeaktualizace a nezávislosti. Bez naplnění potřeb v nižších úrovních nelze postupovat k potřebám vyšším. Tyto zákonitosti si učitel facilitačního stylu plně uvědomuje a proto je pro něj nejpodstatnější poznat samotného žáka, aby ho mohl dále rozvíjet. Dochází zde k značné individualizaci a rozvoji osobnostního potenciálu. Tento styl je také úzce spjat s konstruktivismem a teorií mnohočetné inteligence. I přes to, že jde o teorie značně odlišné, obě se zabývají myšlenkovými procesy a učením žáků. Díky těmto teoriím učitel lépe chápe myšlenkové pochody u žáků a může jim tak umožnit zpracovávat informace co nejpřirozenějším způsobem. Na druhou stranu je tu značně kritický pohled na tento vyučovací styl. Hlavním předmětem kritiky je hranice osobní svobody a postoj k chybám. Učitel nechce žáka v ničem omezovat, upřednostňuje žakovu jedinečnost, je zde velká míra tolerance a učitel neoznačuje žádnou odpověď jako absolutně platnou, z čehož vyplývá, že zde nedochází k rozlišení správné a špatné odpovědi, je zde velmi benevolentní přístup k chybám a příliš velké rozdíly ve stylu a kvalitě vyučování i samotného učení žáků. Vzhledem k vymezení tohoto vyučovacího stylu je zřejmé, že se ze sociálního hlediska jeví jako nevhodnější k rozvoji spolupráce mezi žáky. Tento styl se zabývá vztahovou rovinou, která utváří i samotnou spolupráci. Je pravděpodobné, že pod vlivem vedení tohoto stylu bude u žáků ve vztahu ke spolupráci velice rozvinuté sociální cítění, schopnost dohodnout se, umět přijmout názor druhého a celkově fungovat v pozitivním sociálním klimatu bez vznikajících konfliktů.

„Liberální vyučovací styl má kořeny v liberálním vzdělávání, jehož cílem je především svobodně myslet, poznávat a rozumět, představovat si a tvořit, a tak plně využít intelektuální dědictví civilizovaného světa.“(Fenstermacher, 2008, str. 59) U liberálního stylu jsou nejdůležitější vzdělávací cíle a znalost učiva. Jako vedlejší považují vzdělávací metody, potřeby žáků a interakci mezi učitelem a žákem. Pro tento styl je zásadní vystupování učitele, kterého žáci považují za svůj vzor. Je zde důležité, aby žáci pochopili základní fakta, která jsou jim předkládána v různých podobách a učili se objektivní kritice.

Liberální styl chápe znalosti jako soubor myšlenek, teorií a postupů, které jsou vzájemně propojené a cílem vzdělávání je pomocí znalostí umožnit žákovi pochopit civilizovaný svět. Součástí liberálního stylu je emancipační vyučování, které se snaží připravit žáky tak, aby obstáli v moderním světě, dokázali v něm najít vše potřebné, ale zároveň být schopni kriticky zhodnotit jeho nedostatky a pokusit se o jejich napravení. Otevírá se zde důležitost otázky sociální spravedlnosti, s čímž souvisí problémy rasové a ekonomické nespravedlnosti a také otázky míru a válek ve společnosti. Těmito otázkami se zabývají a snaží se je nějakým způsobem řešit. Liberální styl tedy vychází z etických a vědeckých idejí, které by se měli promítat do intelektuálního a morálního jednání učitele, jakožto vzoru. Dá se říci, že pro liberální styl je důležité to, jak budou získané informace posléze využity. Cílem získaných informací je využít je pro další vývoj společnosti. Tento vyučovací styl vzhledem ke své charakteristice povede žáky během spolupráce k objektivnímu hodnocení názorů a zaujímání stanovisek, které jsou v danou chvíli nejpodnětnější. Žáci vedeni tímto stylem budou pravděpodobně umět spolupracovat se všemi bez ohledu na jejich charakterové či jiné rozdílné předpoklady. Pokud učitel bude pro žáky vhodným sociálním vzorem, vše se promítne i do samotné spolupráce žáků.

Fenstermacher (2008) ve své knize cituje myšlenky Kierana Egana, který tvrdí, že teorie vzdělávání je zakotvena ve třech myšlenkách. „*Musíme vést mladé lidi k respektování současných norem a konvencí dospělé společnosti, musíme je vyučovat znalostem, které budou jejich myšlení přizpůsobovat reálnému a pravdivému pohledu na svět a že musíme povzbuzovat rozvoj potenciálu každého žáka.*“ (Fenstermacher, 2008, str. 87) Vybrala jsem si tyto myšlenky, jelikož jednotlivé vyučovací styly mohou sice fungovat jednotlivě, ale nevhodnější by bylo, kdyby se u každého učitele dle potřeb navzájem prolínaly. Je důležité, aby každý učitel porozuměl jednotlivým vyučovacím stylům a i přes to, že osobnostně upřednostňuje jeden, bylo by dobré, aby podle konkrétní situace a žáků, dokázal použít i jiný vyučovací styl, který je pro dané potřeby v dané chvíli nejvhodnější. Díky používání různých stylů učení je učitel schopen vyhovět všem žákům, kteří mají odlišné potřeby, a zároveň se lze díky tomu lépe přizpůsobovat vzniklým školním podmínkám.

Jak jsem již výše zmiňovala, nelze vymezit jen jednu správnou koncepci výuky. Každý učitel je individualita, stejně jako jeho žáci a má různé dispozice a potenciality, které se u něj v průběhu života rozvíjí a proměňují. Každý učitel má též vlastní představu o pojetí

dobré výuky vedoucí k rozvoji žákovské kompetence ke spolupráci, tudíž volí i vlastní specifické metody. Každý učitel má možnost sám zvolit, jakými způsoby bude pracovat, avšak musí vědět, co dělá a proč to dělá. Vzhledem k vymezení jednotlivých učebních stylů lze předpokládat, že nejpřirozeněji tíhne k rozvoji spolupráce učitel s facilitačním stylem výuky, jelikož se nejvíce zaměřuje na osobnost žáka a její sociální rozvoj. Není to však pravidlem a jak už jsem zmiňovala, každý vyučovací styl může v různých podobách formovat spolupráci žáků.

2.2.3 Pedagogická komunikace

„Pedagogická komunikace je profesionální komunikace učitele se žákem při vyučovací hodině i mimo ni, jež má určité pedagogické funkce a je zaměřena na vytvoření příznivého psychologického klimatu.“ (Nelešovská, 2005, str. 26)

Pedagogická komunikace v sobě ukrývá mnoho charakteristik, které jsou důležité při zavádění, udržení a rozvoji spolupráce mezi žáky. Role učitele, stejně jako role žáka se postupně mění. Je to dáno potřebami 21. století, ale též změnami ve společnosti. Od učitele je stále očekáváno, že bude zprostředkovávat žákům nové informace, poskytovat správná řešení a dohlížet na to, aby žák potřebné informace pochopil a přijal je za své. Ovšem co je nové a velice přínosné pro spolupráci žáků (Nelešovská, 2005) je to, že se od učitele očekává, že bude více organizátorem, usměrňovatelem a tvůrcem aktivit pro žáky. Nelze opomenout ani osobnostní složku učitele, od kterého je vyžadováno, aby usiloval o svůj osobní růst na základně zpětné vazby od žáků a tím mohl zkvalitňovat své působení na žáky a skrze to i na jejich ochotu spolupracovat. Jde o to, že na samotné osobnosti učitele a jeho rozvoji, závisí i vztah mezi učitelem a žákem, který se postupně vytváří a je velice významný pro výchovně vzdělávací proces a pro utváření samotné spolupráce. Na učiteli závisí průběh, ale i výsledky spolupráce žáků. Pedagogická komunikace je také vymezena různými typy vztahů. Podle D. Gavory (1988) jde o veškeré vztahy, objevující se ve vzdělávacím procesu. Rozvoj žákovské kompetence ke spolupráci ovlivňují všechny tyto vztahy. Mezi ně samozřejmě patří vztah učitel x žák, učitel x třída, žák x žák a mnoho dalších, které se vzájemně ovlivňují. Je tedy zřejmé, že aby mohlo k pedagogické komunikaci dojít, je potřeba, aby proces spolupráce byl obousměrný. Nesmíme zapomenout na to, že stejně jako ostatní záležitosti ve vzdělávacím procesu, tak i vzájemné vztahy se neustále vyvíjejí a mění, což nejvíce ovlivňuje samotnou spolupráci.

V pedagogické komunikaci se setkáváme s termínem intrakomunikace. Podle D. Gavory (1988) se jedná o komunikaci, kterou vede žák sám se sebou. Při získání nových informací o těchto informacích žák přemýšlí, vyvstávají mu nové otázky a s tím spojené argumenty. Tento proces je v životě člověka velmi důležitý, a proto je potřeba, aby byl žák veden k tvořivému přístupu při řešení problémů, nikoliv aby mu byly předávány hotové informace. Tvořivý přístup při řešení úkolů žákům poskytuje spolupráce s ostatními, skrze kterou žák musí společně s ostatními dojít k jednomu závěru a vymýšlí tak různé strategie řešení.

Verbální a neverbální komunikace má v učitelské profesi nezastupitelnou roli. Žák se skrze tyto formy komunikace učí spolupráci s ostatními a učitel působí na žáka jako jeho průvodce, tudíž by měl být pro žáka vzorem a maximálně ovládat verbální i neverbální komunikaci.

Verbální komunikace v učitelské profesi má mnoho funkcí. Je chápána jako schopnost vyjadřovat myšlenky artikulovanou řečí. Jedno z mnoha vysvětlení podává A. Nelešovská (2005), ve kterém tvrdí, že učitel by měl pomocí slovního projevu žákům učivo nejen zpřístupnit, ale také zprostředkovat. To stejné platí i pro spolupráci. Učitel by měl umět žákům předložit nové informace, umožnit žákům je zpracovat a následně si ověřit, zda je dokáží prakticky využít. Jak velkou roli při předávání nových poznatků bude mít verbální komunikace, závisí na dovednostech učitele a jeho vyučovacím stylu. Nedílnou součástí verbální komunikace by měl mít dialog, skrze který je možné zprostředkovávat spolupráci mezi jednotlivými žáky. Za dialog považujeme rozhovor dvou a více osob, který by měl vést k nalezení společných stanovisek. Východiskem každého dialogu by měly být kladené otázky, pomocí kterých učitel zjišťuje postoj žáka a pochopení či nepochopení daného problému, úkolu či jevu vyskytujícímu se během spolupráce. Správně kladené otázky jsou vytyčeny jistými požadavky. Těmito požadavky by se měl každý učitel řídit a tak poskytnout žákům vzor, jak mají komunikovat s ostatními žáky ale i učiteli během spolupráce. Nejdůležitější je požadavek přiměřenosti, vzhledem k věku a schopnostem konkrétních žáků. Pokud je otázka příliš náročná, žák není schopen ji pochopit a dále s ní pracovat. Pokud je naopak moc lehká, nedává žákovi dostatečnou příležitost pro rozvoj. Otázky by též měly být srozumitelné, stručné a jednoznačné. Žák musí okamžitě pochopit, co je od něj očekáváno a otázka by zbytečně neměla ubírat žakovu energii zdlouhavým a zbytečným trváním. Primární je, aby žák strávil co nejvíce času aktivní spoluprací a ne přemýšlením o tom, co je jeho úkolem. Otázce by neměla chybět ani věcná a jazyková

správnost. Učitel by měl být pro žáka vzorem, tudíž i v mluveném projevu jde učitel žákovi příkladem, čímž u žáka podporuje správné, spisovné a přesné vyjadřování a usnadňuje mu tak schopnost dorozumívat se při spolupráci s ostatními. Kvalita dialogu a kladení otázek se promítá do spolupráce žáků. Jak již jsem výše zmiňovala, učitel je svým jednáním pro žáky vzorem a oni jeho způsoby přebírají a napodobují. Stejně je tak tomu i při vedení dialogu a kladení otázek. Pro spolupráci je velice podstatné to, jak je žák schopen vést a uspět v dialogu. Dialog zároveň směřují specifika kladených otázek, která si každý žák potřebuje osvojit, aby spolupráce mezi žáky byla co nejefektivnější. Od učitele je tedy očekáváno, že bude vybaven komunikativními dovednostmi, díky kterým bude moc pozitivně působit na žáky. *„Za komunikativní dovednosti považujeme schopnost optimalizovaného jednání v pedagogické interakci se žákem, a to na základě osvojených vědomostí a dovedností, které se uskutečňuje za pomoci konkrétních metod, forem a prostředků pedagogické komunikace.“* (Nelešovská, 2005, str. 24)

S verbální komunikací tedy souvisí i způsoby komunikace, kterými učitel jedná se žáky. Tyto způsoby komunikace se poté promítají do samotného hodnocení a sebehodnocení žáků. Jak zmiňuji, jedná se sice o hodnocení, které je však vyjádřeno skrze verbální komunikaci, tudíž tento jev zařazuji do této kapitoly. Podle Cangelosiho učitelé používají buď popisný, nebo posuzující jazyk. Samozřejmě se ve většině případů objevují ve smíšené formě. Každá forma má ale své specifické charakteristiky. Nejčastěji se vyskytující ve školní praxi je doposud jazyk posuzující. Učitel, který se vyjadřuje pomocí posuzovacího jazyka, posuzuje chování žáka a jeho dosažené výsledky. Vystihuje žáka pomocí přívlastků. Posuzovací jazyk proto hodnotí samotného žáka, nikoliv jeho dosažené výsledky vzhledem k učebnímu cíli. Toto označování žáků často vede k tzv. „nálepkování“. Tím, že učitel nějak označí žáka, zásadně tím může ovlivnit jeho další vývoj. Označení mnohdy nebývají mířená na samotnou činnost a tím, že učitel označí žáka nějakým přívlastkem, automaticky ho zařazuje do nějaké kategorie žáků. Ač se to na první pohled nemusí zdát patrné, žáci jsou na tato označení velmi citliví a často přejímají učitelův postoj. Pokud je tedy žák označen negativně, mnohdy to vede k jeho selhávání a označení má demotivující účely na samotného žáka i na jeho okolí. Oproti tomu může být i pozitivní označení negativní důsledek. Žák, kterého učitel označil pozitivním přívlastkem, si chce svou roli udržet a nezklamat tak jak učitele, tak i ostatní žáky. Je na něj tedy vyvíjen tlak, dosahovat určitých výsledků, aby si dané označení opět vysloužil. Pokud totiž nedojde k opětovnému označení, žák se cítí neúspěšný a má to na něj demotivující účinky

stejně jako u negativního označení. Postoje žáků vzniklé z učitelova působení se silně promítají do jeho ochoty spolupracovat s ostatními a mnohdy negativní či přemrštěné označování žáka učitelem může u žáků vytvářet bariéry znemožňující spolupracovat s ostatními. Nevhodnější by tedy bylo posuzující jazyk co nejvíce omezit, ideálně vůbec nepoužívat.

Na druhé straně zde máme jazyk popisný. Jeho podstata spočívá v tom, že učitel objektivně popisuje vzniklou situaci, chování, dosažený výsledek, případně pocity. Je to nevhodnější způsob, jak učit žáky komunikovat s druhými a moci tak co nejlépe spolupracovat. Učitel neuvažuje o tom, že by žáky nějakým způsobem označil, nýbrž se ve svém popisu soustředí na učební úkoly, okolnosti a situace. Popisný jazyk je velice bohatý a skýtá mnohem více informací než jazyk posuzující. Při popisném jazyce je zásadní vhodná volba slov. Žáci budou učitele poslouchat tehdy, pokud vědí, že vše, co jim sděluje, má nějaký smysl. Pokud se učitel odkloní od podstaty věci a zatěžuje žáky bezobsažnými informacemi, žáci se brzy naučí učitele ignorovat. Učitel by sem měl tomuto bezobsažnému mluvení vyhnout a nejprve si pořádně promyslet, co řekne, aby jeho sdělení bylo účelné. Nestačí však informace pouze sdělovat, avšak je potřeba je i přijímat. Učitel musí přijímat stejné hodnoty, které vyžaduje od svých žáků a na základě zpětné vazby od žáků s nimi pracovat. Naslouchání by tedy mělo být oboustranné. Jde o přirozený proces, který by měl směřovat každou komunikační situaci a žáci tak mohou skrze vlastní zkušenost vnímat hodnoty, které jim učitel předává a následně je využívat během spolupráce s ostatními. Může se však stát, že při množství informací, které učitel musí během svého působení předávat a zpracovávat se lze často setkat s nedorozuměním. Stejně sdělení mohou různí žáci pochopit jinak, což může vést u žáků k neochotě podílet se na učebních činnostech. Jde bohužel o situace, kterým se nelze úplně vyhnout. Je možné je ale eliminovat a pokusit se se žáky neustále komunikovat a potřebné vysvětlit. Když žáci uvidí, že nedorozumění může vzniknout v jakékoliv situaci, ale je možné ho řešit, nejpravděpodobněji pak i žáci během spolupráce s ostatními budou schopni řešit vzniklá nedorozumění jako přirozenou součást sociálního styku.

Stejně jako znalost verbální, tak i neverbální komunikace je pro učitele nedílnou složkou jeho profese, která ovlivňuje rozvoj žákovské kompetence ke spolupráci. Je potřeba, aby si učitel sám byl vědom své neverbální komunikace a zároveň ji byl schopen dobře rozpoznávat v projevech žáků. Podle antropologa Alberta Mehrabiana (Nelešovská, 2005)

člověk získává pouze 7% informací z rozhovoru skrze vyřčená slova, 38% informací získává z barvy a tónu hlasu a 55% z řeči lidského těla. I tento fakt dokazuje, jak je pro učitele nezbytná znalost neverbální komunikace. Neverbální komunikaci může žák nebo učitel vyjadřovat pomocí výrazů mimiky, řeči očí, kineziky, fyzickými postoji, gestiky, haptiky, proxemiky,⁵ ale i tónem řeči a úpravou zevnějšku, případně prostředím, ve kterém žije. Na jedné straně zde máme učitelovu znalost neverbálních projevů žáka, které mu umožňují žáka lépe pochopit a na základě toho volit vhodné strategie výchovného a vzdělávacího působení pro rozvoj spolupráce. Na druhé straně je tu však potřeba, aby se sami žáci učili chápat a rozpoznávat projevy neverbální komunikace. Žáci, kteří si osvojí základy znalostí o neverbální komunikaci, dokáží s ostatními lépe spolupracovat, protože mezi sebou navzájem lépe komunikují a chápou svá stanoviska. Se znalostí neverbální komunikace úzce souvisí i empatie⁶. Empatie tvoří základ komunikačního chování. Bez této schopnosti se špatně získává důvěra druhých lidí, bez které s nimi nejde spolupracovat. Proto je důležité na této schopnosti pracovat.

Skrze verbální a neverbální komunikaci učitel u žáků buduje a rozvíjí kompetenci ke spolupráci. Pro rozvoj této kompetence si však musí učitel také uvědomit skutečnost, že žáci často ve styku s druhými prožívají pocity radosti a zklamání, které ovlivňují jejich další směřování. Učitelova osobnost by si měla těchto aspektů u žáků všimnout a vhodně na ně reagovat. Učitel by měl mít vždy na paměti, že by měl se žáky jednat empaticky a dát jim najevo, že rozumí jejich pocitům a respektuje je. Nikdy by nemělo dojít k tomu, že jsou žákovi pocity banalizovány a není jim věnována adekvátní reakce. Pokud se žáci cítí respektováni, učí se tím respektovat i pocity druhých, což je základním předpokladem samotné spolupráce. Žáci se též často setkávají se zklamáním. Ať už se jedná o zklamání spojené s učebními úkoly či zklamání v sociální sféře, učitel by měl být žákovi oporou a umožnit mu prožít úlevu ze zklamání, když ví, že s ním někdo soucítí. Pokud žák zažije oporu, kterou potřebuje, uvědomí si její důležitost pro sebe a skrze tuto zkušenost pak

⁵ Vysvětlení výrazů jednotlivých projevů neverbální komunikace- Mešková, 2012. *Mimika je výrazový projev obličeje. Kinezika se zabývá koordinací, pohyby těla a jeho částí. Gestikulací rozumíme pohyby rukou. Haptika se zabývá tělesnými kontakty, doteky, které se rodí v okamžiku, kdy je mezi účastníky nulová vzdálenost. Proxemika určuje vzájemnou fyzickou vzdálenost lidí v sociální interakci.*

⁶ „Uvědomění si pocitů, prožitků, momentálních stavů jiného člověka a snaha je pochopit, porozumět jim“ (Průcha, 2009)

může ve styku s druhými sám poskytovat potřebou oporu druhému člověku. Jde o procesy chování a jednání, které utváří kompetenci ke spolupráci v sociálním styku.

2.2.4 Didaktické prostředky rozvíjení žákovské kompetence ke spolupráci

K didaktickým prostředkům rozvíjejícím žákovskou kompetenci ke spolupráci patří různé diagnostické metody, skrze které může učitel rozpoznat žákův styl učení, osobní charakteristiky a další faktory utvářející žákovu osobnost. K nejčastěji používaným diagnostickým metodám patří pozorování a analýza produktů. Tyto metody jsou pro rozvoj spolupráce žáků velice důležité, proto se jim budu podrobně věnovat v další části této kapitoly. Při popisu jednotlivých metod vycházím z Marešovy publikace (1998). Ovšem ne jen diagnostické metody jsou pro práci učitele důležité. Učitel by měl znát také širokou škálu vhodných metod⁷, rozvíjejících spolupráci u žáků. V této kapitole proto uvedu vybrané metody, skrze které lze vytvářet a rozvíjet žákovskou kompetenci ke spolupráci.

Metoda pozorování⁸ průběhu žákova učení patří k významným pedagogickým metodám, které učitel využívá během vyučování. „Zpravidla jde o pozorování, kdy si dospělý člověk vytváří celkový dojem o žákovských stylech učení, a to na základě jeho postupů, dílčích i konečných výsledků v nejrůznějších situacích.“ (Mareš, 1998, s. 80) Zkušení učitelé intuitivně používají pozorování svých žáků, jako nejběžnější diagnostickou metodu. Učitelé si nejčastěji na základě pozorování vytváří celkový pohled na žáka a na jeho schopnost spolupráce s ostatními. Zkoumají jejich učební styly podle různých postupů, které žák používá ve vzniklých situacích během spolupráce. Většinou se učitelé snaží zprostředkovat žákovi náročnou úlohu a situaci ve styku s ostatními, kde je možné nejlépe rozpoznat žákovi učební a sociální postupy. Není samozřejmě pravidlem, že se vždy podaří učiteli přesně odhadnout žákův učební styl a veškeré sociální jevy vyskytující se v dané situaci. Vzhledem k tomu, že je žák vystaven určitým podmínkám při pozorování, může dojít jen k částečnému porozumění ze strany učitele. Výsledky zkoumání záleží na samotné osobnosti učitele a jeho pohledu na věc, dále na podmínkách, v jakých se učení

⁷ „Metody jsou záměrné a systematické způsoby, které směřují k výchovnému cíli.“ (Průcha, 2009, s. 153)

⁸ „Při pozorování jde o sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, interakce učitel-žák, průběhu skupinové práce, průběhu konfliktu a jiných. Předměty pozorování bývají jiní lidé, objekty, jevy, ale též pozorovatel sám.“ (Průcha, 2009, s. 213)

odehrává a také na samotné učební aktivitě. Dá se tedy předpokládat, že když je učení určitý vnitřní myšlenkový proces, bude pro učitele náročné odhalit, jak se žák učí a jakým způsobem spolupracuje s ostatními, aby byl schopen alespoň částečně proniknout do učebního stylu žáka, bude ho muset pozorovat dlouhodobě a to v různých kontextech a podmínkách. Pozorování je však pro rozvoj spolupráce velmi důležité. Učitel může díky pozorování reagovat na žákovi potřeby během spolupráce, ale i potřeby celého kolektivu a na základě toho uzpůsobit pak další průběh vyučování, aby směřovalo k efektivnímu rozvoji žáků samotných i jejich spolupráce.

Další pedagogicko diagnostickou metodou, využívanou k rozpoznání osobnosti žáka, jeho sociálního chování a jeho učebních předpokladů, je samotná analýza produktů. Tuto metodu znají všichni učitelé, ale jen ti, kteří si uvědomují, jak moc je významná, ji využívají v praxi. Při analýze produktů jde o to, že učitel vychází z výtvorů žáka, díky kterým se při podrobném zkoumání může dozvědět o žákově průběhu učení, uvažování a řešení problémů. Veškeré tyto poznatky pak učitelé slouží k vytvoření koncepce výuky, která maximálně podporuje žákovskou spolupráci. Čeho si všimnout při rozpoznávání učebního stylu žáků z jeho produktů, se zabývá Mareš (1998). Upozorňuje na to, že učitel by si měl všimnout toho, jak žák na papír navrhuje své koncepty myšlení, jakým způsobem postupuje při individuální i skupinové práci, jakým způsobem schematicky zachycuje a jak reaguje na vzniklé problémy. Také lze rozpoznat žákův učební styl ze zápisků z literatury, toho, jak si informace podtrhává, jaké využívá značky případně zkratky a jakým způsobem se chová a reaguje během spolupráce s ostatními. Při analýze produktů nelze opomenout ani individuální způsob vedení poznámek ale také místa, kde žák chybuje a jak se s chybou vypořádává. Učitel vždy sleduje žáka jak v situacích, kdy žák pracuje individuálně, tak i během kontaktu s ostatními, aby si o žákovi dokázal vytvořit ucelený obraz a mohl podle toho koncipovat takové činnosti, které budou optimálně rozvíjet žákovskou kompetenci ke spolupráci.

Výsledků žákovského učení je nepřehledné množství. Jedním z možných produktů je například portfolio⁹. Podle Wade a Yarbrougha (1996), které ve své knize zmiňuje Mareš (1998) má portfolio různá pojetí. Portfolio lze považovat jako doklad žákova rozvoje, případně změn v jeho učení. Slouží jak učiteli, tak i žákovi, aby mohl materiálně doložit, jak se učí. Portfolio vede žáka k sebereflexi, kde si žák má možnost uvědomit, co udělal, co se mu daří, nebo naopak co se mu nedaří a přemýšlet, jaké strategie zvolit, aby příště došel k vytyčenému cíli. Na základě tohoto uvědomění pak žák rozumí lépe sám sobě a během spolupráce s ostatními může efektivněji pracovat se svými silnými a slabými výkonovými, ale i sociálními stránkami osobnosti. Portfolio také slouží jako určitý způsob poznání žákova autentického učení, díky kterému učitel může lépe porozumět sociálnímu chování a jednání žáka během spolupráce.

K rozpoznání žákova stylu učení podílejícím se na rozvoji spolupráce může učitel také využít projektivní grafické techniky. Jeden z nejpřirozenějších diagnostických nástrojů je dětská kresba. Dětská kresba umožňuje učiteli poznat to, jak žák nahlíží sám na sebe, ale i na své nejbližší okolí a celkově na svět, ve kterém žije. Metoda s dětskou kresbou se využívá především k rozpoznání zvláštností daného dítěte a rozpoznání jeho vztahu k sociálnímu prostředí a jeho členům. Také se do dětské kresby promítá vztah dítěte ke škole a školnímu vyučování, což se silně odráží v jeho chování ve styku s ostatními. (Hazuková, Šamšula, 2005)

V roce 1996 využila Armstrongová, na kterou se odkazuje ve své knize Mareš (1998), dětskou kinetickou, akční kresbu k identifikování žákovských stylů učení. Akční a kinetická kresba je chápána jako emocionální a fyzické pohroužení se do tvorby, kdy žák jedná spontánně, svobodně, expresivně a pomocí barvy se snaží o osobité vyjádření. Armstrongová to udělala tak, že po žácích chtěla, aby pomocí kinetické kresby zachytili, co se děje při vyučování. Nejprve jim dala nakreslit aktuální podobu vyučování, kterou žáci ve škole zažívají. Po nějakém čase pak měli žáci nakreslit ideální podobu vyučování, takovou, jakou by si žáci přáli ve škole zažít. K celému tomuto procesu je však nutné, aby učitel znal charakteristiky dětské kresby a byl obeznámen s jejich specifiky. Pro učitele,

⁹ „Portfolio je soubor různých produktů žáka, studenta nebo učitele, které dokumentují vývoj v jeho práci za určité období. Portfolio se stává významným prostředkem reflexe vzdělávací nebo profesní dráhy, dokladováním příběhu vytváření osobní či profesní identity, klíčových bodů, křižovek a impulsů v procesu rozvoje identity.“ (Průcha, 2009, s. 208)

žáky i samotný vyučovací proces je velice přínosné, když učitel použije i nějaké neobvyklé metody k poznání osobnosti žáka. Dětská kresba je pro menší žáky přirozená a vyjadřuje pravou podstatu osobnosti. Způsob směřování dětské kresby tak, jak ji pojala Armstrongová, umožňuje žákům vyjádřit přání a osobní představy o tom, jak by chtěli, aby vypadalo vyučování, čímž poukazují na to, jaký mají styl učení, vztah ke spolužákům, ke škole i k učiteli. Veškeré tyto poznatky, které učitel získá z analýzy dětské kresby, může využít při plánování výuky, která povede k zajištění přirozené spolupráce mezi žáky.

Vedle diagnostických metod se učitel ve vyučování věnuje hlavně výukovým metodám, skrze které může u žáků vytvářet a rozvíjet spolupráci. K vytvoření co nejvhodnějších podmínek pro rozvoj spolupráce učitel volí takové metody, které spolupráci podporují. Metod, které podporují spolupráci žáků je velké množství. Metody určují, jakou bude mít spolupráce formu a skrze jaké činnosti bude realizována. Vybrala jsem několik metod, které blíže popíši. Mezi ně patří diskuze, stimulace, rolové hry, sněhová koule a překřížené skupiny. Tyto metody jsem si vybrala proto, že přirozeným způsobem rozvíjí spolupráci u žáků. Metody jsem zpracovala z těchto publikací – Kasíková (2010), Sitná (2009), Petty (2013).

Diskuze

„Diskuze je základním způsobem komunikace mezi lidmi, měla by tedy být i základní metodou práce učitele.“ (Sitná, 2009, s. 95) Diskuzi by měl učitel zařazovat v takových situacích, když chce zjistit názory žáků na určité téma. Velkou výhodou diskuze je to, že se žáci dostávají do přímého kontaktu s rozdílnými postoji ostatních žáků, můžou na ně reagovat a zároveň se učí vědomě vylepšovat své názory prostřednictvím zpětné vazby od ostatních žáků. Cílem diskuze není přesvědčit ostatní žáky, ale především učit se chápat odlišné názory a přístupy a naučit se respektovat druhé.

Simulace

Simulace je metoda, při které se žáci snaží vžít do uměle vytvořené situace, kterou pak musí společně vyřešit. V této metodě jde o modelování situací, které se žákům mohou v životě přihodit a je potřeba umět si s nimi poradit. Žáci se snaží vžít do role a snažit se úkol řešit jako reálnou situaci. Žák si promyslí, jak by v takové situaci reagoval a podle toho se začne chovat. Vliv ostatních však jeho představy nabourává a on se snaží vyrovnávat se vzniklými situacemi. Během této metody žák zapojuje své osobnostní charakteristiky a jeho jednání může být ovlivněno i emocemi. Za předpokladu, že ve třídě

panuje pozitivní klima, žáci se velice dobře vžívají do vymezené situace a velmi aktivně spolupracují, aby daný problém co nejlépe vyřešili.

Rolové hry

Metoda rolové hry je obdobou metody simulace. Rozdíl je však tom, že v této metodě jsou žákům přiděleny role, které budou po dobu činnosti zastupovat. Každá role má svou funkci a postoj. Od žáka je vyžadováno, aby se odpoutal od své přirozené role a pokusil se přijmout přidělený postoj a názor. Role by měly být vybrány tak, aby zastupovaly všechny úhly pohledu a byl tím zajištěn prostor pro konfrontaci rozdílů. Žákům tato metoda pomáhá podívat se daný problém z pohledu jiného člověka s odlišnými postoji a částečně porozumět jejich motivům.

Snowballing – sněhová koule

Tato metoda spočívá v tom, že skupiny nemají trvalé složení, spojují se dohromady a počet členů se nabaluje. Žák nejprve po zadání úkolu začíná pracovat sám. Dále se spojí do dvojic, kde žáci o zadaném problému diskutují, analyzují ho a hledají různá řešení. Když dvojice vyčerpají možnosti, kterými mohou přispět k vyřešení problému, spojí se do větších skupin po čtyřech členech. V tomto složení dále pokračují v řešení úkolu a přibývají další názory a nápady, díky tomu se všichni členové vzájemně obohacují. Je možné pokračovat i s prací ve skupinách po osmi žácích. Díky spojování skupin dochází k vytvoření uceleného obrazu o získaných poznatcích k zadanému úkolu, k čemuž se žáci dopracovávají vzájemnou spoluprací. Tato metoda může být pro žáky velmi zajímavá a zábavná a je zde eliminováno riziko nespokojených členů, jelikož nápady a názory každého jsou zde stavebními kameny k vypracování zadaného úkolu.

Překřížené skupiny

Metoda překřížených skupin je neobvyklá tím, že se složení skupin v průběhu práce několikrát změní, což žákům přináší nové zkušenosti a poznatky. Žáci jsou nejprve rozděleni do malých tří až čtyř členných skupin, ve kterých začnou řešit zadaný úkol. Po stanovené době jsou žáci vyzváni ke změně pozic a vznikají nové skupiny. Nové skupiny dostanou další úkol a po jeho vyřešení se vrací do původních skupin. Velkou výhodou této metody je to, že spolu přijde do styku hodně různých žáků a je zde velká pravděpodobnost střetnutí se s různými názory a postoji, které žák musí řešit. Žáci si tak mohou uvědomit, jak moc je pro ně spolupráce s druhými lidmi přínosná a jaká pozitiva jim nabízí změna

prostředí. Nevýhodou u této metody může být to, že někdy, když jsou žáci plně zabráni do práce, musí práci přerušit a začít od začátku v nové skupině.

Metody rozvíjející spolupráci žáků by měli být vybírány tak, aby samotná organizace vyučování vzhledem ke složení žáků a věkovým zvláštnostem nebyla příliš složitá. Zapojení příliš složité metody by mohlo žáky rozptylovat, znervózňovat a odvádět pozornost od samotného vypracovávání zadaného úkolu. Metody by měly být voleny s cílem motivovat žáky, zpestřit jim výuku a především jim umožnit aktivně spolupracovat a podílet se na vypracovávání zadaného úkolu.

3 Skupinové učení

Skupinové učení se objevuje ve formě vyučování, ve které lze velice přirozeně rozvíjet spolupráci. Průcha (2009) spatřuje skupinové učení v učení, které probíhá v malé sociální skupině. Tato skupina může vzniknout spontánně, nebo ji vytvoří učitel, podle různých hledisek. Těmito hledisky může být výkonnost žáků, pohlavní, dovednost spolupracovat a velké množství dalších předpokladů. Práce ve skupině by měla žákům nejen usnadňovat učení, ale i zlepšovat průběh a výsledky učení. Oproti individuálnímu učení zde mohou žáci společně řešit problémy, diskutovat o nich, navrhnout různé přístupy a okamžitě si dávat zpětnou vazbu. Také si mohou práci rozdělit, vzájemně si ji kontrolovat, povzbuzovat se a vysvětlovat si nejasnosti. Velkou výhodou skupinového učení je to, že se žáci přirozeně učí od druhých a schopnost spolupráce je důležitým předpokladem, aby mohli žáci společně dojít k vytyčeným cílům. Podle Kasíkové (2010) se obvyklá velikost skupiny pohybuje od dvou žáků, což považuje za párové učení až do sedmi žáků, což je typické pro skupinové učení.

Skupinové učení probíhá během sociálního styku a je součástí socializace¹⁰. Vymezení pojmu skupina, má několik definicí. Obecně je tedy skupina vymezena jako složení několika osob, kteří na sebe vzájemně působí a chtějí společně dojít ke stejnému cíli. Podle Aristotela (Belz, Siegrist, 2001) je člověk bytost společenská, tudíž má každý potřebu žít ve společnosti, komunikovat a sdílet společné emoce, zájmy a postoje. Člověk si skrze sociální styk utváří vlastní identitu¹¹, která se může v průběhu života měnit. Stejně tak i klíčové kompetence, jejichž součástí je i kompetence ke spolupráci žák získává ve skupinách, když jedná a je v kontaktu s ostatními žáky, ale i učiteli. Aby skupinové učení bylo efektivní, je potřeba vycházet z určitých předpokladů. Podle Belze a Siegrista (2001) je důležitá vzájemná akceptace účastníků, dále by se všichni měli podílet na hledání cesty i společného cíle, dokázat si kolegiálně rozdělit práci a v komunikaci by měli být otevření vzhledem k obsahu a vztahům mezi jednotlivými účastníky. Autoři též vymezují několik

¹⁰ „ Socializace je celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňuje se tak do společnosti.“ (Průcha, 2009, s. 267)

¹¹ „ Identita neboli totožnost. Způsob, jímž jedinec vnímá svou stejnost a kontinuitu v čase a místo, smysl a význam své existence v širokém kontextu lidské společnosti. Identita se vyvíjí a prochází určitými krizemi, z nichž nejvýznamnější probíhá v adolescenci.“ (Průcha, 2009, s. 99)

forem spolupráce a já popíšu takovou, která je považována za ideální strategii, ke které by měli žáci během spolupráce dojít. Strategie vítěz-vítěz je založená na tom, že základní postoj všech účastníků je pozitivní, o rozdílech a zájmech se diskutuje, různé názory se respektují a zvažují. Řešení problému je vždy řádně všemi prodiskutováno a dochází se ke společnému rozhodnutí. Ke všemu se přistupuje konstruktivně a objektivně a společná práce vede k trvalým výsledkům.

Ke skupinovému učení dochází během skupinového vyučování. „*Skupinové vyučování je organizační forma výuky, v nichž žáci pracují ve skupinách vytvořených podle různých kritérií.*“ (Průcha, 2009, s. 265) Skupinové vyučování v sobě skrývá hodně potřebného a zároveň má velký učební potenciál. Pokud je skupinové vyučování vhodně připravené, žáci se snadněji zapojují do učební činnosti a jsou motivováni pro připravenou aktivitu. Někteří slabší či introvertní žáci, kteří se během klasického vyučování téměř nezapojují, jsou ochotni komunikovat s menší skupinou žáků, čímž se také aktivně zapojují do učební činnosti. „*Kdyby se nás někdo zeptal, čemu jsme se ve škole naučili, ... málokdo by jmenoval schopnost komunikovat, schopnost vcítit se a pomoci druhému, vážit si odlišností, nebát se jich, pochybovat a ověřovat si věci z různých stran, schopnost spolupracovat a další důležité věci pro život.*“ (Nelešová, 2005, s. 34) Jde o to, že právě skupinové vyučování může žákovi pomoci se na výše zmiňované situace v životě připravit. V odborných literaturách (Kasíková, 2010. Petty, 2013. Sitná, 2009. Cangelosi, 2009) se setkáváme s pojmem skupinové vyučování nebo kooperativní vyučování či učení. V některých případech se oba pojmy prolínají a jindy se jedná o dvě různé formy vyučování, jejichž cílové směřování se částečně liší. Podle Kasíkové 2009 jde ve skupinovém vyučování o to, že se skupinová práce využívá pro určité úseky učební látky, u které je potřeba procvičovat a upevňovat poznatky a dovednosti. Jde zde především o dílčí zkvalitnění tradičních postupů a forem práce. Vedle skupinového vyučování stojí kooperativní vyučování, ve kterém je zdůrazňován hlavně sociální aspekt skupinového učení. V kooperativním vyučování je skupinové učení žáků organizované, aby byli žáci záměrně vedeni ke vzájemné komunikaci a spolupráci. Během kooperativního vyučování tedy u žáků dochází ke kooperativnímu učení. Johnson vymezil znaky kooperativního vyučování (Vališová, Kasíková, 2009). K těmto znakům patří pozitivní vzájemná závislost členů skupiny, interakce tváří v tvář, osobní odpovědnost, užití interpersonálních a skupinových dovedností a reflexe skupinových procesů. Pozitivní vzájemná závislost spočívá v tom, že je vytyčený společný cíl, který musí zvládnout všichni členové skupiny a

jednotlivci nemohou samostatně uspět. Slouží k tomu rozdělení rolí a úkolů ve skupině, aby každý žák musel přispět ke splnění cíle a skupina mohla být úspěšná. Dalším znakem je interakce tváří v tvář. V tomto případě je potřeba pracovat v malých skupinách, aby se u žáků mohly projevit žádoucí sociální vlivy, které podporují učení. Je zde potřeba kladení otázek, diskuse, odpovědnosti, vzájemné pomoci a schopnost prosadit svůj názor, ale i ustoupit, pokud má někdo pravdu. Znak osobní odpovědnosti spočívá v tom, že výkon každého žáka je využit a zhodnocen pro potřeby celé skupiny. Každý žák by měl prokázat, že se prostřednictvím spolupráce učil. Dále by u žáků mělo docházet ke vhodnému využití interpersonálních a skupinových dovedností, které jsou důležité pro spolupráci. K těmto dovednostem patří to, že žák akceptuje a podporuje druhého, konflikty řeší konstruktivně, komunikuje srozumitelně a členové skupiny se znají a důvěřují si. Na závěr je vždy významná reflexe skupinové činnosti, jelikož efektivita skupinové práce je závislá na tom, jak skupina reflektuje svoji činnost a jak je schopná navrhnout další způsoby řešení, díky kterým by svou práci mohla zdokonalit. Veškeré tyto znaky kooperativního vyučování podporují rozvoj sociálních dovedností žáků, jejich motivace k učení a oblast jejich kognitivního rozvoje.

Aby však mohlo kooperativní vyučování fungovat, je potřeba stanovit pravidla komunikace. Komunikací nemyslím jen verbální projevy, ale také vhodnost uspořádání nábytku a pomůcek. Během zavádění kooperativního vyučování je vhodné rozdělit žákům ve skupině jednotlivé úkoly, případně role. Nemusí k tomuto docházet vždy, ale z počátku, kdy se žáci seznamují se skupinovou prací, by jim rozdělení rolí mělo pomoci se lépe zorientovat a pochopit smysluplnost rozdělování úkolů mezi více lidí (Kasíková, 2010). Kooperativní vyučování má však i několik úskalí, která jsou pro učitele náročná k řešení, a proto skupinové učení může mnohdy selhávat i přes svůj velký potenciál. Podle J. Mareše a J. Křivohlavého (1995) mohou učitelé při kooperativním vyučování selhávat v několika zásadních bodech. Jedním z nich je formální používání této formy vyučování s minimálním efektem, nepřipravenost žáků na nový typ sociální dovednosti, nevhodně zvolená skupina vzhledem k zadanému úkolu, neschopnost učitele řešit rušivé chování některých žáků během této formy vyučování, dále učitel nedokáže zorganizovat jednotlivé etapy skupinové práce, volí nevhodné otázky a úkoly, nemá promyšlený způsob vyhodnocování úkolů a v neposlední řadě nedomýšlí pedagogické důsledky skupinové práce.

Během skupinového učení jsou uplatňovány metody skupinové práce. Podle Sitné (2009) je ideální stav pro práci s různými skupinovými metodami 18-26 žáků. Je to dáno velikostí školní třídy, schopností učitele dohlížet a plnohodnotně se věnovat určitému počtu žáků a samozřejmě také samotnou organizační a obsahovou zvladatelností jednotlivých metod. Když je větší počet žáků, skupina je těžko zvladatelná jedním učitelem a samotná realizace je velmi obtížná. Jeli žáků méně, nelze provozovat některé metody pro nedostatek podnětů ze strany žáků. Velikost menších skupin pak učitel volí podle připravené metody. Nejdříve je potřeba žáky do skupin rozdělit a poté vyřešit i otázku týkající se rozdělení rolí ve skupině. Rozdělováním žáků do skupin se budu podrobněji věnovat v další části této kapitoly a nyní se budu blíže zabývat rozdělením rolí ve skupině. Skupinové role popisují na základě nastudované literatury (Sitná, 2009. Kasíková, 2010). Z počátku, když se metody skupinové práce zavádějí mezi žáky, je rozřazování skupinových rolí závislé na učiteli. Později, když už jsou žáci se skupinovými rolemi seznámeni a rozumí tomu, co každá role obnáší, mohou se ve skupině sami rozdělovat. Stále by však rozdělení rolí mělo být ošetřeno nějakým pravidlem, aby se u různých rolí vystřídalí různí žáci. Pokud toto pravidlo nebude zavedené, žáci budou stále tíhnout ke stejným rolím a nebudou tak mít možnost vyzkoušet si postavení, které nabízejí ostatní role a tím si rozšířit možnosti vlastního rozvoje během spolupráce. Ve skupinové práci se objevují role více i méně aktivní. K těmto rolím patří například vedoucí skupiny, pracovník s informacemi, zapisovatel, mluvčí skupiny, pozorovatel a časoměřič. Jde o obecně vymezené role, které se dají aplikovat na velké množství skupinových metod, ne však na všechny. Některé skupinové metody rozdělení rolí nevyžadují. Během práce ve skupinách je vždy výhodné stanovit si několik pravidel, podle kterých se bude skupinová práce řídit a zajistí se tím jasně vymezení očekávání od žáků a efektivní organizace samotné práce. Nejčastěji využívané metody během skupinové práce jsou totožné s metodami, které vhodným způsobem rozvíjí žakovskou kompetenci ke spolupráci. Některé vybrané metody jsem již blíže popisovala v předchozí kapitole. Nyní je pouze vypíši pro připomenutí. K metodám skupinové práce řadíme braistorming (bouře mozků), snowballing (sněhová koule), buzz groups (muší skupiny), role play (rolové hry), round (kolečka), carousel (kolotoč), návštěvníci, diskuze, case study (studie na případu), goldfish bowl (akvárium) a další. Zmiňuji zde i některé metody, které jsem v předchozí kapitole neuvedla. Je to z toho důvodu, že se do vyučování zařazují pouze velmi zřídka a mým cílem bylo popsat především takové metody, které se reálně objevují ve vyučování a jsou cíleně a soustavně

využívané učiteli primárního vzdělávání. K vymezení skupinových metod jsem je ovšem pro ucelený obraz uvedla.

Jak jsem již výše zmiňovala, rozdělení žáků do skupin zásadním způsobem ovlivňuje jejich spolupráci. Kvalitu skupinového učení též směřuje počet členů ve skupině, který by měl být volen vzhledem k typu činnosti. Podle Pettyho (2013) velikost skupiny ovlivňuje spolupráci žáků následujícím způsobem. Čím větší je skupina, tím více si její členové budou jisti správností svého zjištění, bude zde větší pravděpodobnost, že úkol vypracovali správně a žáci získají více zkušeností pro případné argumenty při obhajobě společné práce. Pro učitele se větší skupiny stávají výhodnější během kontroly, kdy potřebují všechny skupiny obejít a zjistit, jak se jim daří. Nevýhodou u velkého počtu žáků bývá to, že se pomaleji dokáží společně rozhodovat a je pro ně složitější se na něčem shodnout. Oproti tomu je zde rozdělení do menších skupin, které umožňuje to, aby probíhalo více činností, objevovalo se méně pasivně přihlížejících žáků a skupina se dokázala díky malému počtu členů rychleji rozhodovat. Nejčastěji učitelé rozdělují žáky do dvou až pěti členných skupin. Pokud skupinu tvoří více než čtyři členové, ve skupině se většinou objeví vůdce, který směřuje činnost skupiny. Když dojde k tomu, že jsou žáci rozděleni do skupin po více než sedmi členech, mnohdy nebývají příliš výkonné, protože práce není dostatek a někteří členové pouze přihlížejí. V tomto případě je možné zajistit spolupráci žáků pouze tím, že každému z nich bude přiřazen specifický úkol, který musí vypracovat, aby skupina mohla dojít k vytyčenému cíli. V rozdělování žáků do skupin není důležitý jen jejich počet, nýbrž i jejich uspořádání podle určitých charakteristik. Jednou z možností rozdělení do skupin je princip náhody. V tomto rozdělení žáci utváří skupiny na základě losu, rozpočítání, případně jiných náhodných uspořádání vztahujících se k učivu. Dále se mohou žáci rozdělovat na základě kamarádství, kdy si žák sám zvolí, s kým bude spolupracovat. Toto rozdělení je mezi žáky oblíbené, avšak může docházet k tomu, že se žáci budou ve společnosti svých kamarádů odklánět od plnění cíle stanoveného učitelem. Žáci mohou být rozdělováni také podle výsledků, kdy jsou pak utvořeny skupiny slabších a silnějších žáků. Učitel má tak možnost věnovat se žákům, kteří potřebují větší pomoc, ale tady je velká pravděpodobnost, že zde může mezi jednotlivými skupinami docházet k nepřátelství. Výhodnější variantou může být promíchání žáků do různorodých skupin. Ve skupinách jsou pak namícháni žáci různého pohlaví, povahy, zkušeností a znalostí. Toto uspořádání umožňuje žákům respektovat všechny členy, nevytvářet si neopodstatněné předsudky o druhých a dokázat pracovat se všemi. Tímto způsobem se velmi vhodně formují názory a

postoje žáků. Nejčastějším způsobem, jak učitelé rozdělují žáky do skupin, je zasedací pořádek. Pokud je zasedací pořádek ve vhodných intervalech obměňován, je tento způsob rozdělení pro žáky přirozený a samozřejmě přínosný k rozvoji spolupráce a skupinového učení.

Dalším významným předpokladem k tomu, aby žáci ve skupinách spolupracovali, je volba tématu skupinové práce. „*Téma je spojovacím článkem mezi jednotlivcem a skupinou.*“ (Belz, Siegrist, 2001, s. 61) Díky stanovenému tématu je skupinová práce strukturovaná a společné vypracovávání úkolu může vést žáky k pocitu sounáležitosti. Témata by měla odpovídat zájmům a potřebám skupiny. Zároveň by se neměla vyskytovat taková témata, jež vyvolávají u žáků negativní zážitky. Čím více je téma položeno konstruktivně, tím více vede členy k tvořivému řešení.

3.1 Vývojové fáze skupiny

Každá skupina se nějak vyvíjí a prochází různými fázemi. Aby k tomu však mohlo dojít, musí složení členů skupiny zůstat nějaký čas stejné. Hovoříme zde tedy o skupinách, jejichž působení má během školního roku dlouhodobější charakter. Jednotlivé fáze jsou závislé na několika okolnostech. Za okolnosti lze považovat téma, situaci, prostředí a samozřejmě osobnosti členů skupiny. I přes to, že každá skupina je jedinečná, vývoj všech skupin je podobný a má určité zákonitosti. Nelze však předpokládat, že by byl u všech skupin průběh stejně intenzivní a měl jednotné tempo. Vycházím u vymezování vývojových fází z výzkumů (Belz, Siegrist, 2001), jež považují vývojové fáze jako charakteristické znaky skupinové dynamiky, která ovlivňuje spolupráci žáků.

1. fáze - První kontakt a orientace, příchod.

V první fázi se účastníci poprvé setkávají a mají nějaká očekávání. Každý si přináší předchozí zkušenosti a postupně poznává ostatní členy skupiny. Každý zjišťuje, co se od jednotlivých členů očekává a jaká pravidla je potřeba dodržovat. Nedochozí prozatím k převzetí odpovědnosti a úkoly s cíli jsou uchopovány velice pomalu. Spolupráce mezi žáky je zde teprve v začátcích. Tato fáze by měla být vedoucím směřována k vyjasnění očekávání, odbourání obav, s tím související prožití pozitivních zkušeností a vzájemné poznání. K podpoře této fáze je vhodné dodržovat jasnou strukturu požadavků, mít dobře naplánovaný celý program, domluvit si pravidla, vyjasnit vzájemné potřeby a vyvolat v každém členu pocit, že je brán vážně.

2. fáze – Boj o moc a kontrola, kvašení.

Ve druhé fázi se členové potýkají s problémy postavení a vlivu. Každý si vyjasňuje své postavení a vztahy k ostatním. Členové na sebe reagují značně kriticky a nejsou ochotni řešit některé problémy, případně reagovat racionálně. Každý obhajuje pouze svůj vlastní názor. Může dojít i k tomu, že některý z členů se rozhodne dále se skupinou nepracovat. V této fázi dochází ke krizi ve spolupráci a spolupráce mezi žáky je silně ohrožena. Tato fáze je však nutná, aby se skupina naučila vyrovnat se s jednotlivými rolemi a dokázat o věcech uvažovat objektivně. Cílem této fáze je vymezit si pravidla vzájemného kontaktu, přijmout pozici vedoucího a obsadit ostatní pozice. V této fázi mohou pomoci cvičení zaměřené na komunikaci, případně i soutěživé hry, které jsou řízené a vedou k uvolnění agresivity jednotlivých členů.

3. fáze – Důvěrnost a intimita, vyjasnění.

V této fázi začíná ustupovat konkurenční chování a členové začínají spolupracovat. Dochází k výměně nápadů a názorů, akceptování druhých a vztahy mezi členy se upevňují. Pomalu se vytváří i pocit sounáležitosti a noví členové jsou jen těžce přijímáni, protože jsou považováni za hrozbu. Ve skupině se budují hodnoty mezilidských vztahů a členové více poodkrývají svůj osobní život. Cílem této fáze je podporovat vzájemnou komunikaci a kooperaci a přijímat zodpovědnost. Také se od každého očekává, že bude do návrhů vnášet své myšlenky, které všechny obohatí a tím se bude moc rozvíjet jak jednotlivec, tak i celá skupina. V tomto případě by skupině pomohlo nepřijímat další členy, aby se mohla vyvíjet rychle dál. Také by bylo potřeba podněcovat členy k důslednějšímu plánování a co nejvíce cvičit schopnost kooperace.

4. fáze – Diferenciace, jednání.

V této fázi už každý přijímá svou roli a funguje atmosféra vzájemné podpory, spolupráce, soudružnosti a sounáležitosti. Jedinci se identifikují se skupinou, tudíž dokáží dospět k výsledkům. Úkol skupiny už je v popředí a skupina je schopna autonomního řízení. Členové jsou stále více ochotni vydávat ze sebe maximum. Tato fáze cílí na uvědomění si silných a slabých stránek jednotlivých členů a práce s nimi. Dochází k novým zkušenostem a skupina je schopna komunikovat s ostatními skupinami. V této fázi je potřeba poskytovat členům neustále zpětnou vazbu a přenechat veškeré rozhodování pouze na členech skupiny.

5. fáze – Rozdělení, rozpuštění, rozchod.

V páté fázi dochází ke splnění cíle a následnému rozpuštění skupiny. Členové se vrací k předchozím činnostem, odnášejí si společné zážitky a pozitivní zkušenosti. Dochází ke snaze prodloužit trvání skupiny, avšak nový neklid již ve skupině panuje. Tato fáze má členy dovést k uvědomění a přenesení získaných zážitků a zkušeností na nové situace. Na závěr práce je dobré reflektovat dění v jednotlivých skupinách, vyhodnotit získané zkušenosti a přehledně shrnout podstatné body ke kterým dospěli díky vzájemné spolupráci. Neměl by být opominut aspekt, jenž otevírá pohled na budoucí možnosti, které mohou vzniknout díky vykonané práci.

4 Shrnutí teoretické části

Žákovská kompetence ke spolupráci je průřezovou kompetencí a díky svému sociálnímu charakteru je prostoupena všemi klíčovými kompetencemi vymezenými v RVP ZV, nejvíce je ovšem vyjádřena v kompetenci sociální a personální. Kompetence ke spolupráci je vystavena na dovednosti respektovat ostatní a jejich názory, sledovat cíle, umět urovnávat konflikty, přinášet nové představy a dokázat přejímat zodpovědnost za svou práci i za práci celé skupiny. Předpokladem naplňování těchto dovedností je schopnost verbální i neverbální komunikace žáka. Rozvoj spolupráce zásadním způsobem ovlivňují vývojové předpoklady žáka. Dítě v období mladšího školního věku prochází různými vývojovými stádii, která mají vliv na utváření dovednosti spolupracovat. Během prvních dvou let povinné školní docházky žák poznává nové sociální prostředí a začíná si postupně, za pomoci vedení učitele, zvykat na různé formy a strategie spolupráce. Od třetího ročníku začíná postupně díky svému kognitivnímu vývoji přebírat různé sociální role, být empatické a vhodným způsobem reagovat ve styku s druhými, což je důležitý předpoklad pro rozvoj spolupráce. Od čtvrtého ročníku pak vzrůstá vliv vrstevnické skupiny, která žáka postupně směřuje a žák začíná přirozeně vyžadovat spolupráci s ostatními, díky čemuž se spolupráce postupně zkvalitňuje a žák se ke konci mladšího školního věku dokáže samostatně rozhodovat, přijímat názory druhých, respektovat pravidla soužití a být zodpovědný za své jednání. Na konci tohoto vývojového období již žáci vnímají spolupráci jako důležitý předpoklad soužití s ostatními, což je zásadním způsobem ovlivňuje i v dalším vývoji. Během období mladšího školního věku rozvoj kompetence ke spolupráci ovlivňuje jak biologická vývojová podmíněnost, tak i samotné charakteristiky žáka a způsoby, kterými na žáka působí během vzdělávání učitel. U žáka pak velkou roli hrají temperamentové dimenze osobnosti, jeho styly učení a přístupy ke vzdělávání, které žákovi částečně předurčují, jakým způsobem se u něho bude vyvíjet kompetence ke spolupráci a čím bude směřováno její úspěšné dosažení. Jelikož se jedná o spolupráci, nevhodnějším způsobem jejího rozvoje jsou formy skupinového učení, které volí učitel na základě různých podmínek výuky. Působení učitele na žáka je zase ovlivněno jeho pedagogickými dovednostmi, skrze které je schopen pro žáky vytvářet takové prostředí, které je vede k získání potřebných dovedností a strategií naplňujících kompetenci ke spolupráci. Na směřování žáků má zajisté také vliv učitelův vyučovací styl, který nabízí žákům různé možnosti ke spolupráci. Dále žáky ovlivňuje učitelova pedagogická

komunikace, která je naplňována verbálními a neverbálními projevy učitele jako žakovského vzoru pro rozvoj spolupráce. Učitel je pak schopen ovlivňovat žáky nejen svým vzorem, ale také didaktickými prostředky jako jsou diagnostické a výukové metody, kterými rozvíjejí žakovské kompetence ke spolupráci. Veškeré tyto okolnosti pak ovlivňují samotné vedení výuky učitelem v pedagogické praxi, čímž se budu podrobněji zabývat v praktické části této práce.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 Cíle a charakteristika výzkumu

Hlavním cílem mého výzkumu bylo zjistit, jak ovlivňuje a rozvíjí vedení výuky učitelem žákovskou kompetenci ke spolupráci v jednotlivých ročnících na prvním stupni základní školy. Tímto výzkumem bych chtěla přispět začínajícím učitelům k tomu, aby co nejlépe mohli u svých žáků budovat a rozvíjet kompetenci ke spolupráci. Pomocí výsledků výzkumu se jim snažím předložit zkušenosti, jak vybraní učitelé budují a rozvíjejí žákovskou kompetenci ke spolupráci v praxi a na základě podkladů z teoretické části této práce popisují na příkladech jednotlivých postupů učitelů, jak lze co nejlépe v jednotlivých ročnících pojmout utváření a rozvíjení žákovské kompetence ke spolupráci a zároveň čemu by bylo dobré se vyvarovat. Při zpracování praktické části této práce se inspiroji především metodologií výzkumu od Švaříčka, Šed'ové (2014), Gavory (2010).

Pro účely této práce využívám kvalitativní, zjišťující výzkum. Jelikož zkoumám rozvoj žákovské kompetence ke spolupráci, což je sociální jev, jako nevhodnější se jevílo zvolit si výzkum pomocí případové studie. Vzhledem k tomu, že takovýto výzkum vyžaduje nahlízet na zkoumaný aspekt komplexně, bylo potřeba, abych pro získání potřebných údajů zvolila rozmanité metody, pomocí kterých bych mohla zkoumaný jev co nejobjektivněji uchopit. Ke sběru potřebných dat jsem si proto zvolila v rámci kvalitativního výzkumu, pozorování a rozhovor, který doplňuji o kvantitativní zpracování dat získaných dotazníkem. Metodu dotazníků jsem zvolila z toho důvodu, že pro celistvé vymezení mého zkoumaného záměru, jsem potřebovala získaná data z dotazníku k porovnání s vypořizovanými jevy, abych mohla učinit komplexní závěr.

Metodu pozorování jsem si zvolila z toho důvodu, že prostřednictvím této metody je možné poznat a popsat prostředí a situaci, ve které se zkoumaný jev odehrává. Pozorování bývá zaměřeno na chování a činnosti pozorovaných osob a na okolnosti, během kterých veškeré činnosti probíhají. Metodou pozorování jsem zkoumala, jak učitel vede výuku, jaké využívá postupy, strategie a jak strukturuje činnosti. Částečně jsem se také snažila odhalit jeho vyučovací styl, dále jaké využívá metody, jak pracuje s výukovými cíli, kritérii skupinové práce a jaké poskytuje žákům příležitosti ke spolupráci.

Metodu rozhovoru jsem si zvolila z toho důvodu, že umožňuje přímou komunikaci a interakci s dotazovaným. Zároveň dává možnost hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. Využila jsem krátký strukturovaný rozhovor, pomocí kterého jsem se učitelů doptávala na bližší informace týkající se jejich vedení výuky, které nebylo možno z krátkodobého hlediska vypořádat. Zároveň jsem chtěla, aby se do výpovědí učitelů promítly jejich názory a pohled na spolupráci žáků při vyučování s návazností na jejich budoucí život. Otázkami jsem se doptávala na způsob, jak učitelé u žáků budují a rozvíjejí spolupráci, kde vidí přínos spolupráce v životě žáka a kde se během vyučování spolupráce objevuje nejčastěji a jak se do ní promítají osobní charakteristiky žáka. Dále jsem se zajímala, jak učitelé využívají skupinovou práci žáků, jak často a podle čeho vytvářejí skupiny a určují dobu, po kterou spolu jednotliví žáci spolupracují.

Metodu dotazníku jsem si zvolila z toho důvodu, že lze získat potřebné informace od velkého počtu osob v krátkém čase a získaná data je možné jednoduše a přehledně vyhodnotit. Respondenty byli žáci od třetích do pátých tříd. Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, jak žák vnímá skupinovou práci a posléze tyto výsledky porovnat se stylem vedení učitele žáků ke spolupráci v dané třídě. Dotazník jsem koncipovala tak, aby byl využitelný pro všechny tři ročníky zároveň a to od třetího do pátého ročníku. První a druhý ročník jsem do dotazníkového šetření záměrně nezapojila, jelikož z vývojového hlediska, jak se zmiňuji v první kapitole, by nebylo možné, aby žáci plnohodnotně odpovídali a byli si vědomi plného významu otázek v dotazníku. Dotazník se skládal z deseti otázek. Devět otázek bylo koncipováno jako otázky uzavřené. Každá otázka měla vždy tři možnosti. Pouze poslední otázka v dotazníku byla jako jediná otázkou otevřenou. Znění otázek k rozhovoru a k dotazníku jsou v příloze.

5.1 Výzkumné otázky

- Jak učitel buduje a rozvíjí žákovskou kompetenci ke spolupráci v jednotlivých ročnících primárního vzdělávání.
- Jak styl vedení výuky učitelem ovlivňuje rozvoj žákovské kompetence ke spolupráci.

5.2 Realizace výzkumu

Výzkum jsem prováděla na dvou fakultních pražských školách od **10.2.2016 do 29.2.2016**. Zvolila jsem si **FZŠ prof. Otokara Chlupa** na Praze 13 a **ZŠ Angel** na Praze 12. Tyto dvě školy jsem si vybrala z důvodů kladných vztahů s učiteli škol, které jsem měla možnost poznat díky pedagogickým praxím z různých vyučovacích předmětů. Oslovila jsem zde **čtrnáct učitelů od prvních do pátých ročníků**. K výzkumu každého učitele jsem si vyčlenila jeden vyučovací den, který se podle ročníků skládal ze čtyř až šesti vyučovacích hodin. Ve skupině dotazovaných učitelů bylo **dvanáct žen a dva muži**. Z každého ročníku jsem získala k výzkumu tři učitele, kromě druhého ročníku, kde byli pouze dva. Výzkumná metoda dotazníků, určená pro žáky, byla provedena v devíti třídách, kde dotazník vyplňoval ve všech třídách každý přítomný žák. Dohromady **dotazník vyplnilo 196 žáků**. Z hlediska tématu této práce není důležité zmiňovat rozdělení pohlaví u žáků. Na FZŠ prof. Otokara Chlupa jsem zkoumala jedenáct učitelů a celkový počet dotazovaných žáků zde byl 128. Na ZŠ Angel jsem zkoumala tři učitele a dohromady bylo 68 dotazovaných žáků.

5.2.1 Charakteristika škol zvolených pro výzkum

Vzhledem k tomu, že k výzkumu využívám metodu případové studie, je potřeba, abych vymezila charakteristiky jednotlivých škol, kde jsem prováděla výzkum. Zároveň je nutné, abych uvedla učební příležitosti a způsoby hodnocení, které využívají učitelé těchto škol k rozvoji žákovské kompetence ke spolupráci.

FZŠ prof. Otokara Chlupa

Jedná se o sídlištní školu, kam docházejí především žáci ze spádové oblasti. Jelikož zájem o tuto školu převyšuje kapacitu školy, jsou žáci z jiné než spádové oblasti pečlivě vybíráni. V současné době má škola v ročnících od první do páté třídy po čtyřech třídách. Od šesté do sedmé po třech třídách a od osmé do deváté po dvou třídách. Škola má vlastního školního psychologa. Prostory objektu jsou velké. Škola disponuje venkovním sportovním areálem, divadelním sálem, knihovnou se studovnou a školním dvorem. Hlavním cílem této školy je vytvořit takový systém výuky, který by vyhovoval každému dítěti podle jeho individuálních potřeb bez ohledu na jeho nadání či sociální původ. Dále se škola snaží podporovat vztah k celoživotnímu vzdělávání a rozvíjet rovnoměrně všechny stránky osobnosti. Škola také klade důraz na kvalitní mezilidské vztahy, prostor pro vlastní iniciativu, realizaci jednotlivce a individuální hodnocení. Pro naplňování cílů školy je

důležité spolupráce s rodiči žáků. Ze zástupců rodičů je složena rada rodičů, která funguje jako komunikační most mezi ostatními rodiči a vedením školy. Důležité jsou pro školu také konzultace učitel x rodič x žák, díky nimž je mezi všemi členy budována spolupráce, což umožňuje realizovat co nejefektivnější způsob vzdělávání žáků. Od prvního do pátého ročníku je zavedeno pouze slovní hodnocení. Od třetího ročníku výše už jsou žáci známkováni, avšak vysvědčení je podloženo i písemným hodnocením. Ve škole se ve výuce objevuje několik metod, které se vzájemně prolínají a doplňují. K těmto metodám patří především kritické myšlení, činnostní učení, projektová výuka, kooperativní výuka a dále metody dramatické, ekologické a mediální výchovy. Některé metody, které jsou důležité pro můj výzkum, popíši podrobněji v další části této kapitoly. Veškeré tyto metody jsou zacílené na maximální rozvoj žáka.

ZŠ a MŠ Angel

Jde o sídlištní školu, která se skládá ze tří objektů. Budovy Hasova, kde jsou třídy mateřské školy, dále budovy Mladenovova, která slouží pro třídy prvního stupně a školní družiny a budovy Angelovova, což je hlavní budova, kde se nacházejí třídy prvního i druhého stupně, jídelna, tělocvična, odborné učebny a Komunitní centrum. V Komunitním centru je pro děti i dospělé připravována široká nabídka zájmů a kurzů. Tato škola je zaměřena na rozšířenou výuku jazyků, zároveň je školou fakultní a podporující zdravotní životní styl skrze nabídky Komunitního centra. V současné době má škola v prvních ročnících pět tříd, ve druhých šest, ve třetích a čtvrtých pět a v pátých čtyři. Od šestého do sedmého ročníku má čtyři třídy a od osmého do devátého tři třídy. Cílem školy je, aby žáci byli schopni se celoživotně vzdělávat, týmově spolupracovat, umět zacházet s informacemi, být kreativní a flexibilní. Zároveň učí žáky toleranci, úctě k lidem, k lidským výtvorům i k přírodě, ochotě pomoci tam, kde je to potřeba a přijímat zodpovědnost za své jednání. Od prvního do pátého ročníku je zavedeno pouze slovní hodnocení. Od třetího ročníku výše už jsou žáci známkováni, avšak vysvědčení je podloženo i písemným hodnocením. Tato škola je specifická tím, že je do výuky na prvním stupni zařazeno vzdělávání podle programu Začít spolu. Tento program se však objevuje převážně od prvních do třetích ročníků a záleží také na volbě učitele, zda se rozhodne pro tento program, nebo bude vzdělávat žáky skrze klasické vzdělávání obohacené o různé metody, které budou zacílené na celkový rozvoj žáka. Principy programu Začít spolu spočívají ve spolupráci rodiny a školy, individuálním přístupu k dítěti, projektovém vyučování a plánování a integrovaném učení hrou. Nedílnou

součástí tohoto programu je komunitní kruh a centra aktivit. Program Začít spolu vymezují pouze okrajově, jelikož není zahrnut do předmětu zkoumání v mém výzkumu.

5.2.2 Učební příležitosti k rozvoji žákovské kompetence ke spolupráci

Obě školy jsou si svou vzdělávací filosofií velice blízké. Proto nyní podobně popíši některé učební přístupy, se kterými jsem se setkala na obou školách, a téměř každý mnou zkoumaný učitel je v různé míře využíval k rozvoji spolupráce u žáků. K těmto učebním přístupům patří metody, využívané v programu RWCT, projektová výuka a kooperativní výuka. Kooperativní výuku nyní nebudu více popisovat, jelikož jsem se jejím popisem zabývala již ve třetí kapitole. Jako dílčí metodu, kterou učitelé též často využívali, byl komunitní kruh.

Program RWCT - Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Program RWCT budu popisovat podle informací, získaných na webových stránkách kritického myšlení.¹² Tento program, celým názvem Čtením a psaním ke kritickému myšlení je vystaven na třífázovém cyklu učení. Cyklus se skládá z evokace, uvědomění si významu informací a reflexe, ve zkratce E-U-R. Evokace spočívá v tom, že každé učení začíná tím, že si žáci uvědomí a vyjádří slovy poznatky, které mají o předloženém tématu a zároveň si formulují a vyjasní otázky, které k danému tématu mají a na které budou v další fázi hledat odpovědi. Ve fázi uvědomění si významu informací dojde ke střetnutí žákovského původního konceptu daného tématu se zdrojem nových informací, názorů a souvislostí. V poslední fázi reflexe žáci poopraví své chápání tématu, díky nově získaným informacím, které nabyli ve spolupráci s ostatními. Některé původní představy jsou potvrzeny, jiné vyvráceny a žák si uvědomuje i názory a postoje druhých žáků. Hlavním cílem programu je to, aby se žáci naučili samostatně myslet, číst s porozuměním, dívat se na věci z různých pohledů a především být zvědaví a zodpovědní. V programu RWCT jsou využívány různé metody, které vedou k rozvoji kognitivního myšlení. K těmto metodám patří například volné psaní, párová diskuse, řízené čtení s předvídáním, brainstorming, myšlenkové mapy, podvojný deník, poslední slovo patří mě, pětilístek a I.N.S.E.R.T. Pro potřeby mého výzkumu popíši pouze takové metody programu RWCT, se kterými jsem se během

¹² Principy programu. In: Čtením a psaním ke kritickému myšlení [online]. 2001 [cit. 2016-02-13]. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php>

pozorování u některých učitelů setkala. Metody popisují na základě následující prostudované literatury (Petty, 2013. Sitná, 2009. Tomková, 2007. Tomková a spol., 2009).

Párová diskuse

Tato metoda je organizačně velice jednoduchá a pro spolupráci žáků velice přínosná. Po dokončení nějaké samostatné práce, v tomto případě po přečtení krátkého úryvku z knihy, si žáci najdou libovolnou dvojici a společně sdílejí, co se během předchozí samostatné činnosti dozvěděli. Tato metoda učí žáky spolupráci, vhodnému vyjadřování a naslouchání. Každý žák díky tomu zažije pocit, že je jeho sdělení důležité a zároveň si tak třídí vlastní myšlenky k danému tématu. Tato metoda se objevovala téměř u všech pozorovaných učitelů a bylo zřejmé, že je u žáků velice oblíbená.

Brainstorming

Jde o jednoduchou skupinovou metodu, kterou je možno zařadit v jakékoliv části vyučovací hodiny. Pomocí této metody učitel zjišťuje názory, postoje a znalosti žáků k probíranému tématu. Tato metoda je založená na skupinovém výkonu, kde se očekává, že žáci ve skupině na základě podnětů od ostatních dokáží vymyslet více informací, než kdyby pracovali samostatně. Realizace spočívá v tom, že učitel určí nějaké téma nebo problém a žáci vymýšlejí vše, co je k dané věci napadá. Informace se zapisují a nijak nekomentují. Důležitá je zde pozitivní skupinová atmosféra, aby se žáci nebáli sdělit své nápady a výsledek brainstormingu byl co nejpodnětnější.

Myšlenková mapa

Metodu myšlenkové mapy lze provádět individuálně, skupinově či v rámci celé třídy. Smyslem myšlenkové mapy je graficky uspořádat klíčové pojmy, mezi kterými jsou vyznačeny vzájemné vztahy a souvislosti. Tato metoda slouží k utřídění myšlenek, využívá se k učení, plánování či řešení problému. Realizuje se tak, že se do středu mapy zapíše klíčový pojem, který je centrem naší pozornosti. Poté se okolo postupně zaznamenávají hlavní témata, která přímo souvisejí s jádrem věci a postupně se informace rozbíhají ke vzdálenějším motivům. Veškeré informace jsou vztahově vzájemně propojené. Nejvýznamnější klíčová témata daného problému obohacená o dílčí informace, by měly sloužit k vybavení celkové informace.

Projektová výuka

Během projektové výuky pracují žáci ve skupinách na stanoveném projektu, který je považován za určitou vzdělávací strategii založenou na aktivním přístupu žáka k vlastnímu učení. Tato strategie umožňuje naplňovat potřeby a zájmy žáků, rozvíjet jejich schopnosti a posilovat spolupráci mezi žáky. Základními znaky charakterizujícími projekt je odpovědnost za vlastní učení, samostatné objevování poznatků bez pomoci učitele a záměrné žákovo úsilí o dosažení vytyčeného cíle spolu s prezentací výsledků. Projekty často mívají podobu integrovaných témat a propojují mezipředmětové vztahy. Žák se skrze projektovou výuku učí spolupracovat, rozvíjí své komunikační schopnosti a také se učí zodpovědnosti a vzájemnému respektu.

Komunitní kruh

Většina pozorovaných učitelů využívala k rozvoji spolupráce mezi žáky komunitní kruh, jelikož považují vztahy ve třídě jako důležitý předpoklad spolupráce mezi nimi. Informace na toto téma čerpám z webových stránek metodického portálu RVP.¹³ Cílem komunitního kruhu je rozvíjet vztahy žáků ve třídě, vytváření soudržnosti, pocitu sounáležitosti, přijetí každého žáka, rozvoj emocionality a vytváření bezpečného klimatu školní třídy. Podmínkou fungování komunitního kruhu je vytvoření pocitu bezpečí u každého dítěte, které se komunitního kruhu účastní. V komunitním kruhu se dodržují určitá pravidla. Je zvolen drobný předmět, který si účastníci kruhu předávají jeden po druhém. Vždy ten, kdo má v ruce drobný předmět, může mluvit. Prvním pravidlem je naslouchání, kdy mluví jeden a ostatní poslouchají. Dalším pravidlem je právo nemluvit. Když se k někomu dostane drobný předmět, který mu dává právo mluvit, ale žák mluvit nechce, může předmět poslat dál. Zachovává se také pravidlo úcty, které znamená to, že se nikdy přímo nereaguje na předchozí výpověď, nikdo se nekritizuje, ani se o něm žádným způsobem nikdo nevyjadřuje negativně. Posledním pravidlem je pravidlo diskrétnosti a zachování soukromí. Cílem tohoto pravidla je zachování důvěrných sdělení v rámci komunity třídy, čímž se u žáků vytváří pocit bezpečí a vědomí, že mohou říci i velmi citlivé informace a žádným způsobem nebudou ohroženi. Komunitní kruh má obrovský potenciál a je zde možné řešit všechna možná témata. Pokud se řeší vztahové či jiné problémy ve třídě, je

¹³ Nováčková, J. Komunitní kruh. In: Metodický portál RVP [online]. 2005 [cit. 2016-02-13]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/424/komunitni-kruh.html/>

nutné vždy problém řešit nepřímou v obecné rovině, aby se nikdo necítil ohrožen. Učitelé, které jsem pozorovala, využívali komunitní kruh především na začátku dne, ke sdělení různých zážitků, avšak objevili se i učitelé, kteří s komunitním kruhem pracovali při každé vhodné příležitosti.

5.2.3 Způsob hodnocení a sebehodnocení vedoucí k rozvoji žákovské kompetence ke spolupráci

Obě školy kladly důraz na tvorbu žákovských portfolií. „*Portfolio je soubor různých produktů žáka, které dokumentují vývoj v jeho práci za určité období.*“ (Průcha, 2009, s. 208) Informace o portfoliu čerpám z webových stránek metodického portálu RVP.¹⁴ Ve školách jsem se setkala s portfoliem pracovním i reprezentačním. Pracovní portfolio využívali všichni dotazovaní učitelé. Jde o portfolio, s nímž žáci pracují v průběhu celého roku. Zakládají si do něj různé učební materiály. Záleží na učiteli, zda žáky vyzve, aby si do portfolia zakládali všechny důležité materiály, nebo nechají žáka se samostatně rozhodnout, co si založí. Také jsem se setkala s tím, že někteří žáci měli pouze jedno portfolio na všechny předměty a jiní měli na každý předmět jiné portfolio. Žákovi slouží portfolio především k efektivnímu učení, k uvědomění si vlastního procesu učení a také ke sledování vlastního pokroku. Umožňuje žákovi dokumentovat své dosavadní vědomosti a dovednosti sloužící k jeho dalšímu rozvoji. Žákovské portfolio by mělo sloužit k rozvoji žákovského sebehodnocení¹⁵ a sebereflexi.¹⁶ Žákovské pracovní portfolio by mělo v ideálním případě sloužit jako podklad pro reprezentační portfolio. Formou reprezentačního portfolia se zabývali jen někteří dotazovaní učitelé. Povětšinou šlo spíše o

¹⁴ Tomková, A. Žákovské portfolio a jeho cíle v primární škole. In: Metodický portál RVP [online]. 2007 [cit. 2016-02-13]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1543/ZAKOVSKÉ-PORTFOLIO-A-JEHO-CÍLE-V-PRIMARNÍ-SKOLE.html/>

¹⁵ „Sebehodnocení je obecně každé hodnocení, při němž člověk hodnotí sám sebe. Může být přiměřené či nepřiměřené skutečnosti, může být vysoké, průměrné, nízké. Vykazuje značnou stabilitu.“ (Průcha, 2009, s. 258)

¹⁶ „Sebereflexe je obecně vědomé sebezpoznavání, sebevymezení, sebehodnocení, na jehož základě vzniká u jedince vztah k sobě samému. Jedinec se zamýšlí nad sebou samým, nad zvláštnostmi své osobnosti, ohlíží se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji, city. Rekapituluje určitý úsek vlastního života či vlastního chování a rozhodování v situacích, které jsou pro něho významné. Cílem je zhodnotit sebe sama, rozhodnout, co a jak změnit, zvolit strategii pro budoucnost.“ (Průcha, 2009, s. 259)

učitele od třetího ročníku výše. Reprezentační portfolio bývá jedno a zahrnuje práci ze všech vzdělávacích oblastí, jelikož podporuje celistvost učení a rozvoj všech klíčových kompetencí. V tomto případě se portfolio stává uspořádaným a komentovaným souborem vybraných materiálů, které vznikly během žákova učení. Žák během prezentace reпрезentačního portfolio prokazuje schopnost sbírání, třídění, průběžného reflektování a sebehodnocení. Žák při tvorbě portfolio projevuje své osobnostní charakteristiky, originalitu, tvořivost a samostatnost, což se zpětně promítá do spolupráce žáků.

5.3 Prezentace výzkumných údajů a jejich analýza

V následující části prezentuji výsledky výzkumu podle určité struktury a průběžně jednotlivé získané údaje analyzuji po menších celcích. Obecně se věnuji vedení výuky jednotlivých učitelů. U každého učitele napíši shrnutí jeho pojetí výuky v návaznosti na rozvoj žakovské kompetence ke spolupráci. Vycházím z pozorování i rozhovoru, kde obě tyto metody používám k vytvoření celkového obrazu o jednotlivých učitelích. Všechny učitele popisuji jednotlivě a to vzestupně od prvních ročníků po páté ročníky. Při popisu učitelů od třetích ročníků výše, zařazuji i zpracování žakovských dotazníků dané třídy. Shrnutí ze žakovských výpovědí vymezují jak samostatně, tak v návaznosti na způsob vedení konkrétního učitele. K přehlednému záznamu žakovských výpovědí využívám grafické znázornění a následně ho komentuji. Vždy na závěr popisu učitelů z jednoho ročníku píši krátké shrnutí, vymezující práci učitelů tohoto ročníku v návaznosti na rozvoj spolupráce. K popisu každého učitele také zařazuji na začátek jeho obecnou charakteristiku týkající se pohlaví, věku, vzdělání, délky praxe a doby, po kterou vede svou aktuální třídu.

Struktura prezentace a průběžné analýzy každého z učitelů je následující. Nejprve popisuji samotné prostředí třídy, které částečně vypovídá o učiteli i o třídním klimatu. Následně se zaměřuji na uspořádání lavic a v souvislosti s nimi, podle čeho volí učitel zasedací pořádek, jak dlouho trvá určité rozmístění žáků a jaký to má vliv na spolupráci žáků. Dále se zabývám verbálními a neverbálními projevy učitele ve vztahu k žákům a k hodnocení, skrze které učitel ovlivňuje budování spolupráce. Na základě těchto projevů se snažím vymezit vyučovací styl učitele, přičemž zapojuji i pojetí samotného vztahu mezi učitelem a žákem. Poté se zabývám strukturou jednotlivých činností a v návaznosti na to postupy a metodami, kterými učitel u žáků rozvíjí spolupráci. Dále se zmiňuji o skupinové práci, kterou všichni dotazovaní učitelé přirozeně využívají k budování spolupráce, a blíže charakterizuji, jak s ní každý učitel pracuje. V souvislosti s postupy, kterými učitel rozvíjí

spolupráci, zařazují učitelův pohled a názor na možnosti rozvoje spolupráce ve vzdělávání a ve vztahu k budoucímu žakovu životu. Na závěr zařazují způsoby a vliv hodnocení na rozvoj žákovské kompetence ke spolupráci.

Od třetích ročníků výše zařazují graf s výsledky dotazníkového šetření žáků dané třídy, kde se postupně vyjadřují ke každé otázce v návaznosti na to, jak konkrétní jevy ovlivňující spolupráci žáků vnímají žáci a zda na ně učitelé nahlíží obdobným či rozdílným způsobem. Tyto informace vzájemně porovnávám a hledám v nich určité souvislosti a zákonitosti vývoje spolupráce, které se objevují v jednotlivých ročnících na prvním stupni základní školy pod vlivem vedení konkrétního učitele.

5.4 První ročníky

5.4.1 Učitel 1A

Pohlaví	Věk	Vzdělání	Délka praxe	Vedení třídy
Žena	53	VŠ-speciální pedagogika	15 let	1. rok

Charakteristika výuky vedená učitelem 1A

Třída působila velice čistým a uspořádaným dojmem. Byla vyzdobena dětskými pracemi a lavice byly uspořádány do pracovních hnízd po čtyřech žácích. V zadní části třídy byl velký koberec, který žáci využívali k různým činnostem. Pravidla chování ani skupinové práce nebyla ve třídě nikde vyvěšena. Zasedací pořádek si volí samotní žáci. Každý týden se však zasedací pořádek mění. Každý si může zvolit, kam si chce sednout, jedinou podmínkou je volné místo u stolu. Cílem tohoto neustále měnícího se zasedacího pořádku je snaha učitelky, aby se žáci co nejvíce poznali, navzájem se respektovali a učili se spolupracovat s kýmkoliv. Učitelka působila velmi klidným, avšak autoritativním dojmem. Postavení mezi žáky a učitelem se nejevilo rovnocenné. Učitelka byla hlavním organizátorem, ale během činností působila pouze jako průvodce. Při samotné individuální či skupinové práci si žáci činnost řídili samostatně. Verbální projev učitelky byl jasný, přesný, výstižný a vždy zacílený na konkrétní činnost. Z jejího projevu byl cítit klid a jistota v tom, co dělá, nebo říká. Neverbálně se vyjadřovala spíše jen pomocí postojů, nikoliv však pomocí mimiky či gest. Velmi efektivně byly vedeny přechodové časy mezi činnostmi. Mnohdy jako povel k ukončení činnosti používala tlesknutí, na které žáci okamžitě reagovali. Během rozdávání sešitů využívala velice neobvyklý postup. Sešity vždy vzala, rozprostřela je po koberci, a když žáci dokončili určitou činnost, došli si pro ně. Bylo to jednoduché, funkční a ještě byl u žáků zapojen pohyb, který je pro ně z vývojového hlediska velice důležitý. Volené činnosti na sebe hladce navazovaly a žáci se vždy dokázali pomocí vhodných instrukcí velice rychle zorientovat. Volené činnosti pro práci žáků byly velice pestré, kreativní a často se střídaly. Docházelo k neustálému propojení mezipředmětových vztahů. Zapojovala také běžné věci ze života, aby učivo nebylo vytrženo z kontextu. Když zadávala jednotlivé úkoly, vždy byly položeny velice

kreativně a nutili žáky přemýšlet. Využívala též velice často otevřené otázky vedoucí žáka k hlubšímu zamyšlení. Tato učitelka zajisté tíhla k exekutivnímu vyučovacímu stylu, jelikož se velmi zabývala metodami, skrze které zprostředkovávala učivo, efektivně organizovala čas tak, aby žáci co nejvíce času strávili aktivním učením. Cílem učitelky bylo, aby každý pracoval naplno v rámci svých možností. Žáci jsou pro ni důležití z hlediska dosahování individuálních cílů. Zároveň tedy i částečně tíhne k liberálnímu vyučovacímu stylu. Velice individualizuje výuku a zaměřuje se na to, aby každý žák pracoval podle svých možností. Nastavuje též takové cíle, aby každý musel něco zvládat a nikdo nemohl pracovat jen na poloviční výkon. Do spolupráce k získání co nejlepších výsledků žáka zapojuje rodiče. Veliký potenciál vidí v cílevědomém směřování žáka svými rodiči a uvědomuje si, že je potřeba i rodiče naučit s žákem pracovat a snažit se o jeho rozvoj. Její snahou je vést žáky k tomu, aby dokázali pracovat na maximum. Většinu činností koncipuje do skupinových prací. Největší přínos spolupráce žáků vidí v tom, že když spolu žáci spolupracují, nemusí se žák stresovat z toho, že by daný problém musel zvládnout sám, ale že mu s tím může někdo pomoci. Důležitost také vidí ve schopnosti domluvit se a dokázat spolupracovat s každým, jelikož to každý bude potřebovat v osobním i profesním životě. Spolupráci u žáků buduje od začátku školní docházky. Nejprve učí žáky spolupracovat ve dvojicích a postupně zvyšuje počet členů. Podle Kasíkové (2010) je z vývojového hlediska nejvhodnější začínat ve dvojicích a postupně skupinu rozšiřovat. Učitelka vidí největší obtíže v začátcích rozvoje spolupráce u žáků, kteří nemají žádného sourozence. Je to tím, že často mají tendence schovávat své získané poznatky, nebo naopak jen čerpat poznatky druhých a osobně se vůbec nezapojit. Jde však pouze o bariéry na počátku, které se po několikátém styku žáků během spolupráce, rozplývají. Učitelka se snaží nejprve u žáků vzbudit zájem o spolupráci, aby žáci sami měli ze spolupráce radost. Když je tento předpoklad naplněn, postupně přidává do spolupráce žáků povinnosti, týkající se učiva. Z počátku také zadává jen jedno kritérium, které žáci musí splnit, a postupně kritéria přidává. Počet kritérií je většinou ovlivněn vývojem samotných žáků a jejich schopnosti spolupráce. S přibývajícím věkem většinou kritérií přibývá. Nejprve se zaměřuje pouze na kritéria týkající se skupinové práce, později přidává i kritéria týkající se učiva. V době, když jsem absolvovala v této třídě výzkum, žáci již pracovali ve větších skupinách a měli zadáno několik kritérií skupinové práce. Jelikož z vývojového hlediska by žáci měli pracovat ve větších skupinách až ve vyšším ročníku, zde to i tak velmi dobře fungovalo. Žáci měli především ucelený kolektiv, který velmi

pomáhal k jejich vzájemné spolupráci. Učitelka také vede žáky k tomu, že se neustále střídají. Velkou měrou tomu napomáhá i stále se měnící zasedací pořádek. Žáci jsou na tento systém zvyklí a přirozeně v něm fungují. Když učitelka vyzvala žáky, ať se rozdělí do skupin po čtyřech, napočítala pouze do pěti a skupiny byly utvořené. Žáci během skupinové práce dokázali organizovat svou činnost, dohodnout se bez obtíží, ale bylo zde ještě vidět, že není rozvinuto rozdělování rolí. Každý dělal všechno, jen se v tom rovnoměrně střídali, avšak efektivitu využití času pro ně ještě nebylo vývojově možné použít. Učitelka žáky vede k rozdělování rolí postupně. Nejprve chtějí dělat všichni všechno, ale postupně jim začíná docházet, že když si činnosti nějakým způsobem rozdělí, bude to pro ně výhodnější. Učitelka si také myslí, že spousta věcí, týkající se spolupráce se přirozeně vytváří samo ze zkušenosti žáků, tudíž i rozdělování rolí nechává dostatek prostoru a dává žákům příležitosti, aby se vše mohlo postupně rozvinout. Během rozdělování do skupin žáci vědí, že příště budou pracovat zase s někým jiným, takže neřeší, s kým budou. Během samostatného rozdělování do skupin mají totiž zavedené pravidlo, že když si tvoří skupinu, tak musí být v jiném složení než u předchozí činnosti. Žáci tedy během rozdělování uvažují o tom, s kým nebyli a podle toho vyhledávají novou skupinu. Jen během jedné vyučovací hodiny žáci pracovali ve dvou různých skupinách a při příští vyučovací hodině si opět museli volit jiné členy skupiny než v předchozí vyučovací hodině. Podle učitelky díky častému střídání členů skupiny a nabídce širokých učebních možností žáci poznávají, že i když si s druhým nerozumí v zájmech, během práce pro ně může být tento žák velice užitečný. Během spolupráce nejde pouze o kamarádství, ale především o to, že každý je nějaký, můžu s ním bez obtíží vyjít a práce s ním pro mě bude přínosná. Během skupinové práce v lavicích učitelka nejprve zadává prvotní instrukci ústně, a když žáci začnou pracovat, rozdává jim do skupin další instrukce, podle kterých se mají během skupinové práce řídit. Žáci jsou díky tomu velice samostatní, nevyhledávají dopomoc učitele, a když si neví s nějakými učebními informacemi rady, najdou si vhodnou knihu a informace si samostatně vyhledávají. Učitelka zařazuje spolupráci do všech předmětů a situací. Nerozlišuje, jestli je nějaký vyučovací předmět k rozvoji spolupráce vhodnější či nikoliv. Myslí si, že žáci by měli být schopni spolupracovat ve všech předmětech a za všech okolností. Spolupráci proto zařazuje do každé vyučovací hodiny. Když se v této třídě měli žáci rozdělit na dvě poloviny, rozdělování proběhlo hladce a rychle. U rozdělování žáků do skupin je vidět, že vůbec neřeší, s kým budou spolupracovat. Většinou se žáci do skupin rozdělují podle sebe, někdy je rozdělí učitelka pomocí různě poutavých aktivit,

nebo na základě vypracování nějakého úkoly. Nikdy však žáky nerozděluje do skupin podle jejich schopností, uvědomuje si, že se při spolupráci žáků projevují jednotlivé charakteristiky žáků. Během počátků skupinových prací se prý velmi rychle projeví dominantní žáci. Postupně se však do popředí dostávají i ostatní žáci, kteří se snaží být pro skupinovou práci přínosem a dominantní žáci ustupují do pozadí. Téměř na konci každé hodiny dochází k hodnocení a sebehodnocení žáků. Žáci buď hodnotí, jak se jim pracovalo ve skupině a poukazují na klady a zápory, případně navrhuje, jak to udělat příště, aby výsledné úsilí celé skupiny bylo o něco lepší. Nebo hodnotí sami sebe, čím byli přínosní pro skupinu a jak by se mohli zlepšit.

5.4.2 Učitel 1B

Pohlaví	Věk	Vzdělání	Délka praxe	Vedení třídy
Muž	29	SŠ, dokončuje VŠ - 1.st.ZŠ	3 roky	1. rok

Charakteristika výuky vedená učitelem 1B

Výzdoba třídy byla velice výtvarně pojata. Všude byly vystavené dětské práce. Třídy byla uklizená, avšak působila částečně neuspořádaným dojmem. Lavice byly uspořádány do pracovních hnízd po čtyřech žácích a v zadní části třídy byl velký koberec. Složení žáků v lavicích záměrně stanovoval učitel a podle potřeb žáky přemísťoval. Uspořádání lavic do pracovních hnízd zvolil z toho důvodu, že se žáci v těchto skupinách postupně seznamují, komunikují spolu a přirozeně se učí spolupracovat. Ve třídě byla vyvěšená třídní pravidla, která žáci sami vytvořili. Také učební pomůcky vyráběli žáci. Učitelovo vystupování působilo velice klidně a přátelsky. Postavení mezi učitelem a žáky bylo rovnocenné a učitel měl u žáků přirozenou autoritu. Bylo vidět, že žáci jsou také velice klidní a učitele přijímají mezi sebe jako kamaráda. U některých žáků jsem zaznamenala, že učiteli tykají. Učitel to považoval za samozřejmé vyústění jejich rovnocenného vztahu. Během projevu pracoval s prvky verbální i neverbální komunikace. Skrze verbální komunikaci efektivně pracoval s modulací hlasu. Pokud zvýšil hlas, žáci okamžitě zareagovali, jelikož to pro ně bylo znamením, že se děje něco neobvyklého. Jeho sdělení bylo zacílené na činnosti, ale mnohdy se objevoval přebytek mluvení s bezobsažným sdělením. V komunikaci často

využíval prvky humoru, díky němuž ve třídě vládla uvolněná atmosféra. K neverbální komunikaci využíval mimiku, gestiku, postoje, pohyby i dotyky. Skrze neverbální komunikaci korigoval chování žáků. Velice si všímal také neverbálních projevů žáka a okamžitě tak rozpoznal, který žák přestal pracovat a začal to řešit. Měl přehled o dění v celé třídě a velmi reagoval na výpovědi žáků a podle toho přizpůsoboval další činnosti. V učitelově vyučovacím stylu byl velmi znát projev konstruktivistického pojetí¹⁷. Velice se zabýval strategiemi dětského myšlení k budování vzájemné spolupráce. Vždy žáky pozorně vyslechl, zajímal se o jejich sdělení a nikdy nepodával absolutní odpovědi. Při nejasnostech vyzval ostatní žáky, aby daný problém vysvětlili, nebo projevíly svůj názor. Žáci tak měli v učiteli vzor v tom, jak mají druhému naslouchat, jak s ním komunikovat a jak spolupracovat. Zároveň se učili tomu, že je potřeba respektovat názor každého žáka, protože může být pro každého z nás velice přínosný a během spolupráce nám může usnadnit pochopení daného problému. Učitel neustále nechával žáky, aby si mezi sebou něco vysvětlili a učili se tak mezi sebou komunikovat a umět formulovat správné myšlenky. Učitel vidí úlohu dorozumívání se a komunikace jako důležitý předpoklad pro rozvoj spolupráce mezi žáky. Zároveň vede žáky k samostatnosti a schopnosti mít svůj vlastní názor a dokázat si ho v rámci spolupráce s ostatními vhodným způsobem prosadit. Je zde ovšem stále vidět, že žáci se tomuto jednání teprve učí. Z vývojového hlediska, jak se zmiňuje v první kapitole, je to tak přirozené. Učitel žáky také směřuje k tomu, aby si své teorie neustále ověřovali a sdělené informace nebrali jako absolutně pravdivé. Ve vyučování si žáci vždy společně s učitelem nebo ve skupinách potvrzovali pomocí různých prostředků, zda jejich tvrzení bylo správné. Žáci se také učí poskytovat druhému žákovi vhodnou dopomoc. Je to teprve v začátcích a učitel žáky stále směřuje, ale je zde vidět, že žáci sami postupně hledají cesty, jak druhému s něčím pomoci bez toho, aby mu prozradili řešení. Učitel také každému žákovi, který potřeboval, poskytoval individuální dopomoc. Vždy se však snažil, aby žák nad problémem přemýšlel, a pomocí nápovědných otázek se ho pokoušel dovést k vytyčenému cíli. Během realizace samotných činností žáky neustále směřoval, poskytoval jim vhodnou dopomoc a s každým jednal stejně. Působil jako jejich partner, nikoho neupřednostňoval a do činnosti zapojoval rovnoměrně všechny žáky. Činnosti během vyučování často střídal, aby byli žáci stále motivováni pro činnost. Všimla

¹⁷ „Konstruktivismus je široký proud teorií ve vědách o chování a sociálních vědách, zdůrazňující aktivní úlohu subjektu v poznávání světa, význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogických a psychologických procesech, důležitost jeho interakce s prostředím a společností.“ (Průchy, 2009, s. 131)

jsem si, že činnosti byli pestré, ale žáci stále během jedné vyučovací hodiny seděli v lavicích a začínalo se na nich projevovat, že jsou neklidní. Další hodinu však učitel na tuto skutečnost reagoval a činnosti byly naopak zaměřeny tak, že žáci mohli být v neustálém pohybu. V činnostech často docházelo k propojení mezipředmětových vztahů a učitel se také snažil zapojovat věci z reálného života, čímž si neustále získával pozornost žáků. Když učitel zadával úkol, používal formu my, naším úkolem je a podobně, což v žácích utváří pocit soudružnosti a podporuje je to k vzájemné spolupráci. Před zadáním činností učitel žáky předem informoval, co je bude v následující hodině čekat. Během hodnocení činnosti žáků využívá jazyk popisný a vždy se zaměřuje pouze na samotný výkon nebo situaci, nikdy na žakovu osobnost. Zapojoval také přirozené důsledky vyplývající z činnosti a nezapojoval záměrně mířené tresty. Učitel u žáků tedy buduje spolupráci skrze konstruktivistický přístup ve vyučování, dále zapojuje každý den komunitní kruh, ve kterém se žáci navzájem poznávají a učí se naslouchat druhému. Ke stejnému cíli využívá i metodu párového sdílení. Podle učitele se tím posilují vztahy třídního kolektivu, což považuje jako předpoklad k tomu, aby byly žáci schopni a ochotni spolupracovat s ním i s ostatními žáky. Postupně také zapojuje skupinovou práci, kde pracují žáci ve skupině po čtyřech podle toho, jaký je zasedací pořádek. Žáky v lavicích učitel rozmisťuje tak, aby práce ve skupinách byla vyrovnaná. Učitel žáky také do skupin rozděluje pomocí náhody, různých her a nechává i žáky, aby si sami zvolili, s kým chtějí pracovat. Většinou se však jedná o spolupráci ve dvojicích na dílčích činnostech. Při zadávání úkolu se učitel snaží pracovat s kritérii. Zadá žákům úkol, který má nějaký společný základ, který musí splnit všichni a kdo má hotovo, dostává další nadstavbové úkoly, tudíž jsou všichni žáci neustále zaměstnaní. Během práce ve skupinách se učitel hned od počátku snaží o to, aby si žáci rozdělovali role. Zatím se to ovšem moc nedaří. Žáci jsou ve svém jednání velice nevyrovnaní. Někteří žáci velmi dobře spolupracují, vzájemně se na úkolu domlouvají a pomáhají si. Pak se ale objevují i takoví žáci, kteří na ostatní téměř nereagují a svou práci si zakrývají, aby od nich nikdo nemohl získat informace. Učitel si toto chování některých žáků plně uvědomuje a snaží se ho postupně odstranit a tvrdí, že ve třídě je velké množství žáků s určitými poruchami a někteří z nich mají i vlastního asistenta, tudíž tyto skutečnosti neustále stěžují spolupráci všech žáků. Učitel se i během skupinové práce snaží řešit individuálně různé žáky a to takovým způsobem, aby nenarušoval průběh práce ostatních skupin. Jako nevýhodu shledávám při pozorování práce ve skupinách skutečnost, že učitel se dokáže velmi ponořit do

naslouchání žákům a když se v jedné chvíli věnuje nějaké konkrétní skupině, ostatním skupinám nevěnuje téměř žádnou pozornost, a když se tam vyskytne nějaký problém, reaguje na něj velmi opožděně. Učitel je velice citlivý k potřebám žáků a dokáže na ně vhodným způsobem reagovat. Doposud mám však takový dojem, že teprve sám hledá, jak správně žáky vést a není si zcela jistý v tom, co dělá. Toto nevyhranění se částečně projevuje i během spolupráce žáků. Žáci se učí společně si naslouchat, komunikovat spolu, avšak nejsou zde vymezená přesná kritéria skupinové práce, případně i jiných činností a žáci tak zatím nemají ukotvený žádný přesný zvyk nebo chování. Učitel shledává důležitost spolupráce především pro budoucí profesní život. Je přesvědčen, že informace, které se žáci ve škole učí, jsou pro ně důležité pro rozvoj kognitivních procesů, ale samotné informace nemají příliš velkou hodnotu. Učitel proto spatřuje hodnotu ve schopnosti komunikovat, spolupracovat, být samostatný a schopný vyřešit vzniklý problém. Podle výše zmíněných projevů učitelova vedení výuky pravděpodobně učitel velmi silně tíhne k facilitačnímu vyučovacímu stylu, který se zaměřuje především na rozvoj osobnosti žáka. Promítá se do toho i skutečnost, že učiteli velmi záleží na pocitech a názorech žáků a učivo a cíle částečně ustupují do pozadí. Učitel také buduje spolupráci žáků během každého vyučovacího předmětu a to jak v podobě dílčích činností, tak podle situace i ve větších skupinových pracích či projektech. Během činností podává žákům neustálou zpětnou vazbu o jejich práci a na konci každého dne se žáci učí zhodnotit sami sebe a svou práci.

5.4.3 Učitel 1C

Pohlaví	Věk	Vzdělání	Délka praxe	Vedení třídy
Žena	31	VŠ - 1.st.ZŠ	6 let	1. rok

Charakteristika výuky vedená učitelem 1C

Třída byla vyzdobena dětskými pracemi a obrázkovými učebními pomůckami. Vše působilo čistě a uklizeně. Každý žák měl ve skříni vlastní poličku, kam si ukládal své učební materiály. Lavice byly ve třídě uspořádány do pracovních hnízd po čtyřech až šesti žácích. Toto uspořádání učitelka mění jednou měsíčně, aby se žáci navzájem lépe poznávali. V zadní části třídy ležel koberec, na který se žáci během různých činností často

uchylovali. Učitelky verbální projev byl velice temperamentní, hlasitý a rychlý. Velmi silně dávala najevo skrze verbální i neverbální komunikaci své pocity a působila velice neklidně. Také silně artikulovala a vyjadřovala se prostřednictvím dramatického pojetí. Neustále mluvila a zasahovala tak žákům do jejich vlastního myšlení a mnohdy se zdálo, že už žáci učitelku nevnímají. Z průměry mluveného projevu se to dá předpokládat. K ukončování nějaké práce využívala signál zvonku, na který žáci okamžitě reagovali a věnovali jí pozornost. Třídní pravidla nebo pravidla skupinové práce nebyla nikde vyvěšena. Než však žáci začali pracovat ve skupinách, jimi stanovená pravidla si vždy zopakovali. Učitelka nechávala žáky, aby sami pravidla jmenovali a pak jim je pouze odsouhlasila. Ke skupinovým pravidlům patřilo pravidlo mluvit potichu, domluvit se a rozdělit si práci. Zde je patrné, že učitelka kladla ve skupinách důraz na spolupráci žáků a schopnost rozdělit si role. Pokud žáci sdělovali své názory, učitelka vždy názor vyslechla a okomentovala, případně dodala další informace. Na těchto situacích je velmi dobře vidět, že učitelka žáky respektuje, ale nemá s nimi rovnocenný vztah a projevuje se velmi autoritativním způsobem. Žáci učitelku respektovali, ale neprojevovala se u nich přirozená potřeba sdílet s učitelkou nějaké názory či postoje, vždy museli být žáci vyzváni, aby svůj postoj sdělili. Učitelka žáky mnohdy nevedla ani k samostatnému vyjádření se. Pokaždé, když žák použil nějakou vlastní učební strategii, která neodpovídala představám učitelky, tak žákovi podsouvala svou strategii myšlení. Tento způsob vedení nedává žákům nejvhodnější vzor pro spolupráci. Je pravděpodobné, že žáci si pak mohou utvořit představu toho, že sice druhého vyslechnou, ale stejně se mu budou za každou cenu snažit podsunout svůj názor, což jim bude během spolupráce značně ztěžovat schopnost na něčem se domluvit. I přes tento způsob vedení výuky má učitelka tendenci rozvíjet u žáků co nejefektivněji schopnost spolupráce. Pokud se ve třídě vyskytne chybná odpověď, vyzve vždy ostatní žáky, aby se pokusili chybu vysvětlit. Též velmi silně zasahuje proti posmívání se druhému za chyby. Pokud se tento jev objeví, okamžitě reaguje a připomíná, že každý se může splést, protože se všichni učíme. Spolupráci u žáků buduje skrze metody RWCT a také využívá k větší soudržnosti mezi žáky komunitní kruh. Z metod RWCT často využívala párové sdílení. V komunitním kruhu si žáci sdělovali zážitky, ale museli se vyjadřovat pouze heslovitě. Učitelka tak cíleně u žáků rozvíjí schopnost říct to podstatné. Velice mě překvapilo, že během komunikace v komunitním kruhu učitelka seděla mimo kruh na lavici, neustále něco komentovala, ale fyzicky se nezúčastnila, což mi nepřišlo úplně vhodné. Žáci tak mohou mít dojem, že je neustále někdo sleduje, nikoliv že se s nimi

podílí na utváření komunity. U skupinové práce nejdříve nechávala žáky pracovat ve dvojicích a postupně počet členů skupiny rozšiřovala. Nerozvíjí spolupráci ve skupinách jen skrze přidávání dalších členů, ale také postupně přidává obtížnost úkolů, na kterých je potřeba důkladněji spolupracovat. Učitelka zastává názor, že v prvním ročníku by se žáci měli nejdříve se všemi metodami pro rozvíjení spolupráce postupně seznamovat a až ve vyšších ročnících vše začíná postupně fungovat tak, jak má. Během činností poskytuje žákům neustálou zpětnou povzbuzující vazbu. Občas také poukáže na to, co nebylo správně a jak by to mohli příště vylepšit. Na konci vyučovací hodiny vždy vyzve jednoho až dva žáky, aby zhodnotili, jak se jim pracovalo během hodiny. Během vyučování jsem si všimla, že učitelka žáky neustále popohání a nenechává jim dostatek prostoru na přemýšlení, případně na vyjádření. Bylo patrné, že se snaží naplnit cíle, které si před vyučováním stanovila a neohlíží se na vzniklé situace. Tímto přístupem se mi její vyučovací styl jeví jako liberální, který klade velký důraz na plnění cílů a získání vědomostí. Během vedení výuky učitelkou nedocházelo téměř vůbec k individualizaci výuky. Bez ohledu na potřeby a předpoklady žáků povzbuzuje všechny ke stejným výkonům. Jediný případ, kdy se žákům věnovala individuálně, byla kontrola vypracovaných úkolů. V tomto případě by podle mého bylo vhodnější, pro rozvoj spolupráce, zapojit vzájemnou kontrolu úkolu mezi žáky. Největší přínos spolupráce učitelka vidí ve schopnosti žáků navzájem se domluvit, nebát se říct svůj názor, dokázat druhému něco vysvětlit a především si dokázat rozdělit role ve skupině takovým způsobem, aby pracovali co nejefektivněji. Skupinovou práci k rozvoji spolupráce se učitelka snaží zařazovat v každé vyučovací hodině. Delší a obsáhlejší skupinové práce pak zařazuje několikrát do týdne a to nejčastěji do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, kde témata tohoto okruhu, jako jsou vztahy, pravidla a podobně, přirozeně vybízejí k rozvoji spolupráce mezi žáky. Když pak učitelka volí skupiny žáků, nejčastěji pracuje ve skupinách rozdělených podle pracovních hnízd. Někdy však rozděluje žáky na základě náhodného losu, či jak to vyplývá z předchozí činnosti. Pokud si žáci vybírají sami, s kým budou spolupracovat, volí učitelka pouze práci ve dvojicích. Záměrně rozděluje žáky náhodně, aby se naučili pracovat každý s každým. Učitelka také zastává názor, že pokud jsou žáci od počátku školní docházky nuceni pracovat a je věnován dostatek času k seznámení žáků s různými metodami, které podporují rozvoj spolupráce, žáci jsou pak ve vyšších ročnících schopni velmi efektivně spolupracovat a podávat tak vynikající výkony.

5.4.4 Shrnutí rozvoje spolupráce pod vlivem vedení výuky učiteli prvních ročníků

Na základě poznatků získaných výzkumem tří učitelů prvních ročníků lze říci, že i přes různost vyučovacích stylů jednotlivých učitelů je možné u žáků plnohodnotným způsobem budovat spolupráci pomocí různě koncipovaných činností. Ačkoliv Kasíková (2010) zmiňuje, že v prvních ročnících by se měly k rozvoji spolupráce využívat pouze dvoučlenné skupiny, jelikož není dítě ještě zcela vývojově připravené na práci ve větších skupinách. Ukázalo se ale, že v těchto případech bylo možné plnohodnotně pracovat i ve větších skupinách. Velký vliv na to zajisté měl postoj učitelů a jejich vytváření co nejpřirozenějších podmínek k rozvoji žáků. Pro první ročníky je ovšem také typické, že se žáci teprve se všemi formami skupinové práce setkávají a musí se brát v úvahu, že než žáci pochopí a naučí se pracovat pomocí určité metody, zabere to velké množství času. Všichni učitelé také potvrdili, že pro budoucí práci ve vyšších ročnících se vyplatí nyní investovat velké množství času pro uchopení jednotlivých metod a vnímali spolupráci mezi žáky jako důležitý předpoklad fungování třídního kolektivu a efektivního učení.

5.5 Druhé ročníky

5.5.1 Učitel 2A

Pohlaví	Věk	Vzdělání	Délka praxe	Vedení třídy
Žena	29	VŠ - 1.st.ZŠ	5 let	2. rok

Charakteristika výuky vedená učitelem 2A

Třída byla vyzdobena dětskými pracemi, působila velice útulně, ale neuspořádaně. Koberec byl umístěn uprostřed místnosti a okolo něho byly rozestavěné lavice. Uspořádání lavic učitelka mění jednou za pololetí, zasedací pořádek obměňuje zhruba jednou za dva měsíce. Žáky do lavic usazuje do dvojic vždy s nějakým záměrem. Snaží se, aby se téměř všichni žáci mezi sebou vystřídalí, ale také klade důraz na to, aby spolu v lavici seděli dva žáci, kteří si budou navzájem přínosní. Po celou dobu jednoho uspořádání žáky učitelka pozoruje, aby při příštím rozmístění opět poskytla žákům co nejlepší podmínky k vlastnímu rozvoji. Učitelka však sama prohlásila, že jsou dvojice žáků, pro které je výhodní, aby byli spolu ve dvojici, tudíž se k tomuto uspořádání žáků často navrací. Nad dveřmi měli vyvěšená třídní pravidla vytvořená žáky. Materiály na výuky měl každý žák ve své poličce. Výhodnou toho, že jsou materiály neustále na stejném místě je to, že si žáci nemusí materiály zbytečně nosit domů a je tak částečně zajištěné zapomínání potřebných pomůcek na výuku. Žáci mají také pocit, že jsou za své věci i za věci ostatních zodpovědní, tudíž dbají sami na to, aby byly pomůcky vždy na svém místě. Verbální projev učitelky je velice tichý a klidný. Z počátku se zdálo, že učitelka působí vystrašeně, ale při delším pozorování je evidentní, že je pouze velice citlivá. Se žáky jedná jako s rovnocennými partnery a žáci učitelce tykají. Bylo vidět, že žáci mají svou učitelku velice rádi. Ve třídě to však působilo, že zde není žádný řád ani žádná pravidla a že si každý dělá, co chce, ale při bližším pozorování vyšlo najevo, že ve třídě má vše přirozený průběh, který není ovlivňován vnějšími pravidly, ani není záměrně nikým řízen. Učitelka funguje jako koordinátor činnosti a žáci pak sami volí způsob, jakým budou daný problém řešit. Učitelka do velké hloubky řeší vztahovou rovinu ve třídě. Sama je velice empatická, respektuje každého žáka, vše citlivě prožívá a je pro žáky obrovským vzorem sociálního chování. Pro získání pozornosti žáků využívá učitelka různé rytmické signály, které po ní

žáci opakují. Díky těmto rytmickým cvičením žáci během chvíle věnují učitelce plnou pozornost, odreagují se od předchozích činností a koncentrují se na pohyb a rytmus. Do výuky učitelka vkládá různá hravá pohybová a relaxační cvičení, díky nimž dochází u žáků k fyzickému uvolnění. Vždy než se žáci pustili do nějaké činnosti, zopakovali si společně správné techniky práce, nebo jaké je potřeba dodržovat postupy, případně pravidla správné práce. Žáci vše vyjmenovávají sami a učitelka pouze doplní, jeli to nutné, jinak žádným způsobem nezasahuje, pouze žáky povzbuzuje k projevu. Během vyučování učitelka neustále zapojuje mezipředmětové vztahy a pravidelně se odkazuje k reálným věcem. Často s žáky mluví o pocitech, které prožívali během činnosti a při výběru úkolů vychází z přání žáků. Z výše zmiňovaných informací je evidentní, že tato učitelka velice tíhne k facilitačnímu vyučovacímu stylu, který je silně zaměřen na rozvoj osobnosti žáka. Učitelka vede výuky v duchu konstruktivismu a zároveň využívá metody RWCT. K párovému sdílení mezi žáky dochází téměř neustále. Pokud mají žáci vypracovaný zadaný úkol, automaticky si berou knihu a ve zbývajícím čase, než ostatní žáci dokončí práci, si čtou. Veškeré činnosti a aktivity jsou navazovány přirozeně, nenásilně a žáci podle toho i spontánně pracují. Žáci se také samostatně korigují ve své práci a ve svém chování. Pokud někdo potřebuje dopomoc, automaticky mu ji druhý žák poskytne. Učitelka vůbec nezasahuje. Když si učitelka všimne chyby ve výpovědi žáka, pokouší se ho pomocí náповědných otázek dovést k tomu, aby si uvědomil, že chyboval a sám se opravil. Při vypracovávání činností je vždy zadání pro všechny žáky stejné, jen kdo je rychlejší, dostane další úkol, nebo poskytuje pomoc jinému žákovi. Během veškerého vypracování učitelka odkazuje žáky na vlastní uvědomění, že vše co píší, dělají proto, aby sami viděli, jak na tom jsou a mohli se případně ještě zlepšit. Spolupráci u žáků učitelka buduje skrze skupinové aktivity a celkově spolupráci vidí jako přirozené vyústění kvalitních vztahů mezi žáky. Zprvu zařazuje práci ve dvojicích, aby se žáci lépe poznali, učili se navazovat sociální kontakt a byli schopni a ochotni si pomoci. Nejdříve se během skupinové práce objevují konflikty, které se žáky neustále řeší tím, že si společně o problému povídají a snaží se na něj nahlížet různými způsoby. Postupně se žáci učí rozdělování rolí. To však funguje až ve druhé třídě, kdy žáci začínají být schopni si práci částečně rozdělovat a vidět v tom přínos. Postupně se pak nabalují i další požadavky, které musí během spolupráce zvládnout. Týkají se především učiva. Největší přínos spolupráce mezi žáky vidí učitelka v tom, že se žáci učí argumentovat, posoudit názor druhého, nalézt společné řešení a dokázat vycítit, kdy má člověk ustoupit nebo si naopak stát za svým názorem. Zároveň se

žáci během spolupráce také musí vypořádat s tím, že má někdo jiný názor a nemusí být totožný s tím, který mám já. Učitelka k rozvoji spolupráce využívá také formy skupinové práce, které zařazuje neustále, během každé vyučovací hodiny. Větší skupinové práce, které zaberou více času, pak zařazuje průměrně třikrát do týdne. Do skupin žáky rozděluje podle zasedacího pořádku, jak už se výše zmiňovala, nebo podle náhody vyplývající z různých činností. Pokud jde o krátkodobé projekty, nechává žáky, aby si samostatně zvolili skupinu, Práce pro skupinu je vždy nastavena tak, aby to žáci zvládli v jakémkoliv složení. Pokud se jedná o dlouhodobý projekt, nebo například skupiny žáků na škole v přírodě, pak vybírá učitelka žáky do skupin a snaží se je rozdělit tak, aby byly skupiny vyrovnané jak z hlediska výkonu, tak i pohlaví. Na závěr každé skupinové práce společně v kruhu na koberci hodnotí práci. Žáci hodnotí svou práci, poukazují na to, kde chybovali a jak by se mohli příště zlepšit. Pokud se nějaký žák vyjadřuje nesrozumitelně, učitelka se ho pomocí náповědných otázek snaží dovést k jasnějšímu a srozumitelnějšímu vyjadřování. Během hodnocení žáci neopomínají zhodnotit ani to, jak se jim spolupracovalo s ostatními ve skupině a jaké při tom prožívali pocity.

5.5.2 Učitel 2B

Pohlaví	Věk	Vzdělání	Délka praxe	Vedení třídy
Žena	50	VŠ - 1.st.ZŠ	20 let	2. rok

Charakteristika výuky vedená učitelem 2B

Ve třídě bylo velké množství výzdoby. Část výzdoby tvořili výtvarné práce žáků a část byla vytvořena učitelkou. Třída působila velice útulně a přátelsky. Cílem učitelky bylo skrze výtvarná díla vnést do školní třídy pocit domácího prostředí, což se jí velmi dobře dařilo. Celková atmosféra ve třídě byla velice uvolněná a přátelská. Lavice byly uspořádány do půlkruhu a uprostřed třídy ležel velký barevný koberec, kde žáci především o přestávce trávili svůj čas. Sloužil však i během různých činností ve vyučování a k shromažďování do komunitního kruhu. Komunitní kruh učitelka používala každé ráno, aby si žáci navzájem sdělili, co se jim předchozí den přihodilo. Někdy ho využívala i během vyučování, když se žáky probírala nějaké sociální téma, ke kterému chtěla, aby se žáci vyjádřili, pověděli své názory a společným domlouváním daný problém pochopili.

Verbální i neverbální projev učitelky byl velice výrazný. Verbálně se učitelka vyjadřovala hlasitě, srozumitelně a autoritativně. Mezi žáky a učitelem nebyl rovnocenný vztah. Žáci však učitelku velice respektovali a měli neustálou potřebu se s ní dělit o jejich myšlenky a pocity. Neverbálně se učitelka projevovala skrze mimiku, gestiku, haptiku a posturiku. Velmi často se objevovalo, že učitelka využívala projevy dramatické výchovy, do kterých byl zachycen motiv humoru, čímž si vždy získala pozornost žáků. Pokaždé citlivě reagovala na neverbální projevy žáků a dokázala vždy včas zareagovat. Ve výuce si učitelka zakládala na propracované a funkční motivaci žáků. Ta se vždy setkala s ohlasem a dokázala žáky motivovat mnohdy po celou vyučovací hodinu. Veškeré aktivity byly pojaty hravým způsobem a motivované do určitého většinou pohádkového prostředí. U této učitelky se objevovalo jen ojediněle propojení s realitou, spíš bylo všechno směřováno k fantazii žáků. Mezipředmětové propojení se však objevovalo neustále a mnohdy bylo obtížné rozeznat, o jaký vyučovací předmět se jedná. Spolupráci učitelka budoval především na skupinových formách výuky. Nejčastěji se snažila, aby žáci spontánně spolupracovali během vzájemné pomoci, když si druhý nevěděl rady s úkolem nebo při vzájemné kontrole vypracovaného úkolu. Učitelka pracovala spíše intuitivně a vycházela z přirozených podob spolupráce v běžném životě. Neuplatňovala žádné odborné metody, vše vycházelo jen z přirozené podstaty mezilidských vztahů. Pro spolupráci také viděla přínosné skupinové vypracování zadaného úkolu. Nejčastěji žáky rozdělovala do skupin náhodným losem, vyplývajícím z předchozí činnosti, aby bylo rozdělování spravedlivé a každý měl možnost pracovat v různých skupinách. Záměrně podle výkonů žáka do skupin nerozdělovala. Náhodné rozdělení ji přišlo jako nejpřirozenější forma, kdy nebyli žáci rozdělení podle nějakých hodnotících kritérií. Během komunikace se žáky učitelka používala popisný hodnotící jazyk, nikdy posuzující. Pokaždé zhodnotila samotné provedení činnosti, či chování, nikdy nehodnotila osobnost žáka a stejným způsobem se snažila vést žáky k hodnocení ostatních i k sebehodnocení. Skupinové formy výuky učitelka zařazovala spíše na upevňování a procvičování učiva. Jen ojediněle se vyskytovali při seznamování s novým učivem. Neustále vedla žáky k tomu, aby si uvědomovali, proč je potřeba něco dělat společně. Největší přínos spolupráce vidí v tom, že se vytvářejí mezilidské vztahy, které v sobě nesou potřebu pochopení druhého, schopnost pomoci druhému a domluvit se, rozvíjí se sociální citění, kdy se žáci učí empatii, zároveň se učí brát druhého takového, jaký je a respektovat ho. Spolupráce podle ní také zajišťuje pochopení rovnocennosti mezi lidmi a zamezení rasové diskriminaci. Velice k těmto cílům

pomáhají průřezová témata, která jsou vystavěna především na schopnosti žáků spolupracovat v různých ohledech. Skupinové formy výuky zařazuje učitelka většinou každý den v závislosti na učivu. Trvání skupiny je po dobu jedné činnosti a skupiny jsou většinou po dvou až čtyřech žácích. V lavicích učitelka žáky obměňuje, jedou za čtvrt roku opět náhodným losem. Někdy se však vyskytne u některého žáka velice nespolupracující chování a tehdy je učitelkou posazen na místo, které bude pro něj a jeho spolupracující chování výhodnější. Jde o jedinou formu záměrného umístění žáka podle jeho individuálních charakteristik. U této učitelky byl nejspíše smíšený facilitační a exekutivní vyučovací styl. Přirozeně tíhla k rozvoji osobnosti žáka, avšak velmi důležité pro ni bylo samotné učivo, které se žákům snažila předat skrze různě koncipované činnosti.

5.5.3 Shrnutí rozvoje spolupráce pod vlivem vedení výuky učiteli druhých ročníků

Ve druhém ročníku jsou žáci stále směřováni ke spolupráci učitelem. Díky postupnému rozvoji kognitivních operací podle Piageta (1970) začíná být poznání žáků oproti prvním ročníkům přesnější a objektivnější. Podle Selmanovy teorie, jak zmiňuji v první kapitole, si žák začíná uvědomovat názory druhých a postupně ho začínají ovlivňovat. Objevují se zde přirozené formy spolupráce ve vztahu oboustranného kamarádství. Učitel je stále ten, který ovlivňuje pohled žáka na skutečnost a žáci k učiteli vzhlíží jako k přirozené a neomylné autoritě. Na základě poznatků získaných výzkumem učitelů druhých ročníků se ukazuje, že žáci v tomto ročníku jsou již více schopni chápat určité formy spolupráce a začínají si uvědomovat jejich přínos. Stále zda jako v prvních ročnících převládá spolupráce spíše ve dvojicích, než ve větších skupinách. Žákům je ovšem skupinová práce ve čtyřčlenných skupinách stále předkládána a postupně si začínají zvykat pracovat ve větších celcích. Učitelé to pokládají jako důležitý předpoklad pro další práci žáků ve vyšších ročnících.

5.6 Třetí ročníky

5.6.1 Učitel 3A

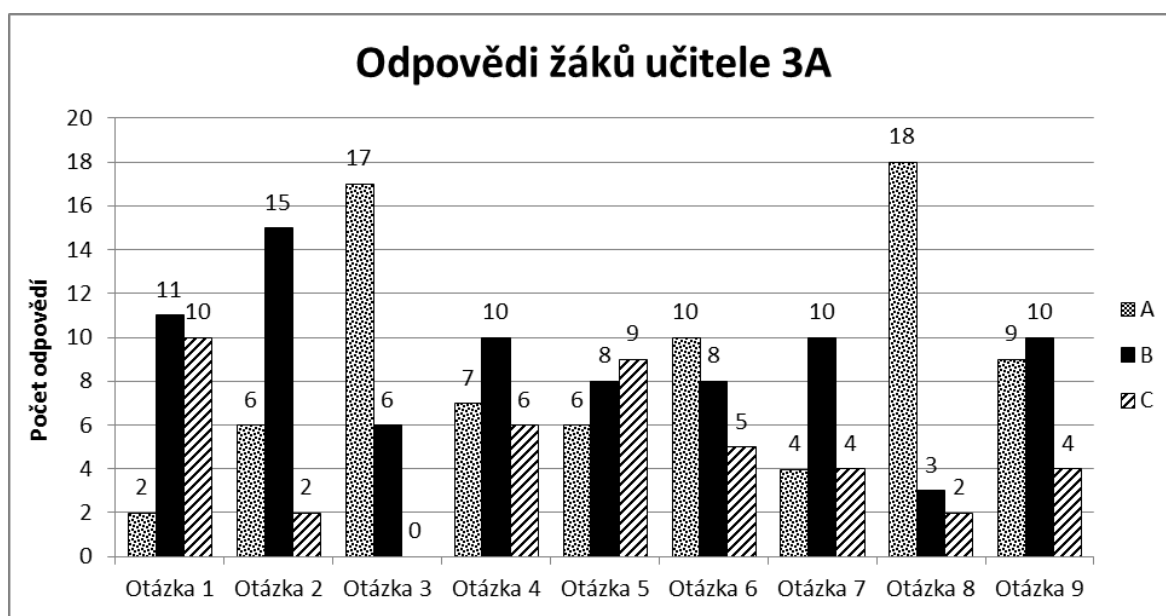
Pohlaví	Věk	Vzdělání	Délka praxe	Vedení třídy
Žena	54	VŠ - 1.st.ZŠ	30 let	3. rok

Charakteristika výuky vedená učitelem 3A

Prostory třídy byly vyzdobeny účelně pomocí pomůcek k učení. Některé pomůcky byly industriálně vyrobené, jiné vyráběli žáci. Pravidla třídy vyráběli žáci a byla vyvěšena v přední části třídy. Lavice a prostory třídy byly uzpůsobeny skupinové práci. Lavice uskupené do pracovních hnízd po čtyřech žácích, v zadní části třídy poležen velký koberec a učitelčin kabinet přetvořen na prostory s počítači, které žáci mohou během skupinové práce samostatně využívat k získávání informací. Záměrem učitelky bylo vytvořit také prostředí, které žákům poskytuje dostatek prostoru pro činnosti bez toho, aby se navzájem vyrušovali. Během činností i v celkovém uspořádání třídy bylo patrné, že jsou žáci vedeni k pořádku a vhodné časové i prostorové organizaci. Celkové vystupování učitelky působilo velice klidně a vyrovnaně. Její verbální projev mířil ke sdělení podstatných věcí a nevyskytovalo se bezobsažné sdělení. Veškeré její činnosti i projevy neustále nabádaly žáky k udržování pravidel chování a komunikace. Jakékoliv chování žáků bylo založeno na stanovených pravidlech a téměř se neobjevovaly žádné spontánní projevy. Učitelka se k žákům chovala vstřícně, projevovala zájem o jejich názory a neustále žáky nenásilnou formou směřovala k určitému cíli, který si v dané situaci vytyčila. Neverbální komunikaci využívala především k podpoření žáků mimikou. Vztah mezi žákem a učitelem se jevil jako rovnocenný, ale čím déle jsem tento jev pozorovalo, tím více mi přišlo, že učitelka chce na jednu stranu držet žáky v přesvědčení rovnoprávného vztahu, ale na druhou stranu je neustále utvrzuje ve vlastní autoritě, kterou nelze zpochybňovat. Učitelka neustále dbala na dodržování pravidel za všech okolností a během všech činností podávala žákům okamžitou zpětnou vazbu. Snaží se hodnotit spíše popisným jazykem, ale občas se objeví i jazyk posuzující. Snažila se vždy své zhodnocení vysvětlit. V souvislosti s kladením otázek žáky, se učitelka snažila nechávat vysvětlení na žácích, vedla je skrze nápovědné otázky a nepodávala žákům vždy absolutní odpovědi. Když to situace umožnila, nechala žáky

dodatečně vypátrat odpověď na určitou otázku, čímž u žáků podporuje nenásilnou formou zájem o učivo i mimo vyučování. Učitelka též velmi zřetelně pracuje s kritérii. Před každou aktivitou žákům sděluje, co je čeká, co od nich bude vyžadované a hodnocené. Zároveň jsou žáci vždy vyzváni k tomu, aby připomněli pravidla podle toho, v jakém uskupení pracují. Pokud se jedná o formy skupinové práce, skrze kterou učitelka podporuje spolupráci, žáci jsou vedeni k dodržování následujících pravidel, kdy se jedná o pravidlo přiměřené hlasitosti, spolupráce, dále že všichni pracují, všichni znají všechny informace a musí se přiměřenou formou dokázat dohodnout. Tato pravidla učitelka doplňuje kritérii, týkající se konkrétní učební látky. Spolupráci učitelka u žáků buduje prostřednictvím forem skupinové práce a jako podpůrný nástroj rozvoje sociální stránky žáka důležité k samotné spolupráci zařazuje komunitní kruh. Komunitní kruh však využívá pouze v pondělí, kdy si žáci sdělují své zážitky, učí se zde naslouchat jeden druhému, být schopný navzájem si něco vysvětlit a dodržovat pravidla komunikace potřebná pro spolupráci při dalších činnostech a navzájem se neustále poznávat pro vytvoření kladného třídního klimatu. Nejprve začíná od první třídy zařazovat malé skupiny po dvou a pak je postupně rozšiřuje. Závisí to na samotném rozvoji žáků a vidí v tom především otázku cviku. Do druhého ročníku se žáci učí především organizační záležitosti a teprve až ve třetím jsou schopni se soustředit pouze na samotnou práci. Dále k rozvoji spolupráce využívá i zapojení rodičů, kdy žáci spolupracují na určité činnosti společně s dospělými, aby si uvědomili, že spolupracovat mohou s každým bez ohledu na věku a pohlaví. Dále využívá k rozvoji spolupráce formy skupinové práce. Žáci se do skupin rozdělují sami, protože učitelka zastává názor, že nejlépe a nejefektivněji žáci pracují ve skupině, kterou si mohou sami vybrat. Několikrát do roka učitelka společně s žáky hodnotí práci jednotlivých skupin a žáky vyzývá, že kdo chce, může změnit uspořádání. Žáci prý často uspořádání mění, jelikož si chtějí vyzkoušet sami pracovat i s někým dalším. Když se během skupinové práce objeví málo početná skupina z důvodu nemoci, okamžitě se několik žáků z početnějších skupin nabídne, že půjde s danou skupinou pracovat. Vzhledem k tomu, že chce učitelka žákům během skupinové práce zajistit maximální prostor pro učení každé skupině, tak jsou jednotlivé skupiny rozmístěny ve velkých vzdálenostech po třídě i mimo ni. Žáci již znají jednotlivé pracovní koutky a po zadání práce se okamžitě přesouvají a začínají pracovat. Efektivní uspořádání přechodových časů je zde velmi dobře zajištěné. Samotná práce žáků ve skupinách je také velice funkční. Žáci si okamžitě rozdělují role, úkoly a diskutují samostatně o problému. Je zde vidět, že spolu velmi dobře spolupracují.

Učitelka během skupinové práce působí pouze jako pozorovatel a žáci jsou absolutně samostatní. Skupinka žáků si hledí pouze své práce a ostatní vůbec nevnímají. Když však dojde k prezentaci společné práce, všichni se pozorně naslouchají. Obecně učitelka vidí ve spolupráci obrovský přínos pro žáky v oblasti sociálních vztahů. Snaží se však formy spolupráce zařazovat rovnoměrně s individuální prací. Myslí si, že spolupráce je pro ně s přibývajícím věkem stále více přirozenějším způsobem práce. Žáci si ovšem musí uvědomit, že je potřeba spoléhat se i sami na sebe. Již ve třetí třídě učitelka bojuje s tím, že žáci chtějí neustále spolupracovat a nechtějí být odkázáni sami na sebe. Největší obtíže ji tedy činí přimět žáky nespolupracovat a dokázat úkol vypracovat samostatně. Při hodnocení samotné skupinové práce pak učitelka se žáky vychází z předem stanovených kritérií. Jednotlivá kritéria spolupráce i učebního úkolu procházejí a diskutují o nich. Skupina zhodnotí, jak se jim pracovalo, co se jí podařilo, co nikoliv a jak se během práce cítili, případně co by bylo dobré pro příště vylepšit. Z výše zmíněných informací je pravděpodobné, že tato učitelka bude nejvíce tíhnout k exekutivnímu vyučovacímu stylu, jelikož skrze skupinovou práci a jiné formy spolupráce se snaží žákům předat především učební látku a posléze její získání či nezískání náležitě zhodnotit.



GRAF 1 - ODPOVĚDI ŽÁKŮ UČITELE 3A

Na základě odpovědí na první otázku je zřejmé, že žáky ve škole nejvíce z nabízených možností zajímají nové informace a známky, což se potvrzuje i ve třetí otázce, která se doptává na důvody učení. Zde je vidět velký vliv učitele, který se zaměřuje na metody a obsah učiva a snaží se žáky dovést k co nejlepším vzdělávacím výsledkům. Ve druhé

otázce se také projevil vliv učitele vedoucího žáky ke spolupráci a jsou zde patrné i dobré vztahy ve třídě. Ve čtvrté otázce se ukázalo, že žáci při vypracovávání úkolu inklinují k učení se s někým, ale pár jedinců upřednostňuje samostatné učení, což zcela neodpovídá koncepci skupinového učení a měl by na to být brán zřetel. V odpovědích na pátou otázku, *jak často pracovat ve skupinách*, vyvstal rozpor mezi výpovědí učitele a pocity žáků. Učitel byl přesvědčen, že by žáci chtěli neustále pracovat ve skupinách a na něčem spolupracovat. Výpovědi žáků však ukázaly, že tomu zdaleka tak není a že žákům stačí pracovat ve skupinách jen párkrát do týdne. V této otázce se projevil vliv vývojových předpokladů žáka, který poukazuje na to, že vliv vrstevnické skupiny ještě zdaleka není nejdůležitější v životě žáka. S tímto vývojovým předpokladem souvisí i odpovědi na otázku číslo šest, *jak se mi nejlépe učí*, zde žáci potvrzují, že většina se učí raději samostatně, případně s druhou osobou, než ve větší skupině žáků. V sedmé otázce, *co mi nejvíce vadí při skupinové práci*, žáci odpovídali, že nejobtížnější je obhajovat a vysvětlovat své názory. Na druhou stranu se ukázalo, že někteří z respondentů nechtějí vyznačit ani jednu z možných odpovědí, jelikož se domnívají, že jim na skupinové práci nevadí vůbec nic a mají k ní velmi kladný vztah. V osmé otázce, řešící způsob rozdělení do skupin, se opět projevil vliv vedení učitele, kdy si žáci sami volí členy skupiny a tuto variantu považují za nejpříjemnější. U deváté otázky, *co je pro tebe při skupinové práci nejtěžší*, se žáci shodli na možnosti, že nejobtížnější je pro ně dohodnout na jednom řešení, případně si rozdělit role. Tyto výpovědi opět odpovídají vývojovým předpokladům žáků, kdy se žáci teprve postupně učí chápat role a není pro ně prozatím jednoduché si je rozdělit. Projevilo se zde i přesvědčení učitele, že žáci jsou teprve v tomto ročníku postupně schopni začít chápat skupinové role, ale je potřeba je k tomu postupně vést. Odpovědi na poslední otázku, která se žáků ptá, co mají na skupinové práci nejraději, odpovídali v největším zastoupení, že je baví nejvíce práce na projektech, zábava, kterou během práce zažívají, případně možnost spolupracovat se svými kamarády a dokázat se na něčem dohodnout. V menším zastoupení se pak objevily odpovědi, že žáci během skupinové práce nejraději píšou, kreslí, případně, že nemusí pracovat sami a někdo jim pomůže, když si neví rady.

5.6.2 Učitel 3B

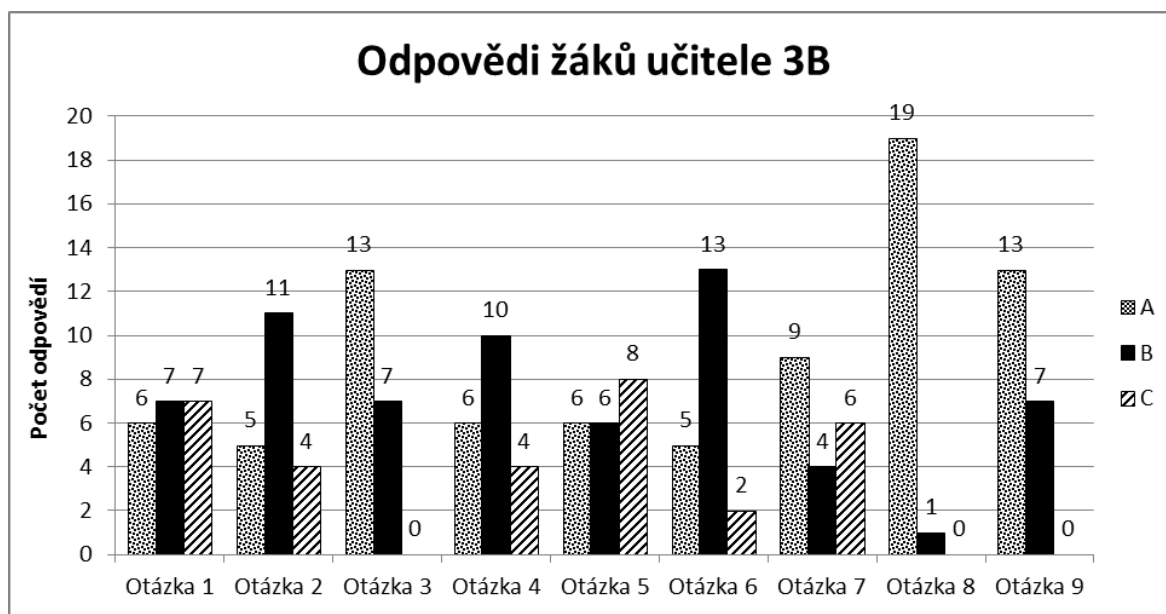
Pohlaví	Věk	Vzdělání	Délka praxe	Vedení třídy
Žena	29	VŠ - 1.st.ZŠ	3 roky	3. rok

Charakteristika výuky vedená učitelem 3B

Při příchodu do třídy vše působilo velice neuspořádaně. Lavice byly uskupené vedle sebe po dvou v řadě za sebou po obou stranách třídy a uprostřed ležel koberec. Všude po třídě byly neuspořádaně položené různé předměty a žáci také působili, jako by neznali žádný systém. To se projevilo i během vyučování, kdy se situace výrazně nelišila od přestávky. Třídní pravidla byla vyvěšená ve třídě a vytvořená učitelem. Vzhledem k fungování ve třídě to vypadalo, že pravidla nikdo nedodržel. Třída byla částečně vyzdobena žákovskými pracemi, ale vše působilo velice nepodnětně. Během vyučování se postupně začal projevovat učitelky způsob vedení žáků, který se promítal i do klimatu třídy a celkové organizace. Učitelky verbální i neverbální projev byl velice těžce uchopitelný a působil chaotickým dojmem. Verbální projev byl příliš rychlý, nejistý, přeplněný. Výpovědi učitele byly mnohdy bezúčelné a neustále nutily žáka hledat účel výpovědi. Bylo vidět, že přemíra komunikace z učitelky strany silně ovlivňuje žáky a žáci učitelku už mnohdy nevnímají, avšak respektují ji. V některých momentech byl i hlas učitelky velmi nepříjemný pro člověka, který mu naslouchá. V komunikaci se neustále odkazovala na sebe, své strategie uvažování, postupy a pocity. Mnohdy bylo velmi zřetelně vidět neuchopení obsahové stránky daného učiva. V takových případech budovala v žácích představu, že nikdo není neomylný a že každý udělá někdy chybu. Stejně tak i na chybu žáka reagovala, jako na přirozený způsob učení, čímž u žáků podporovala ochotu spolupracovat. Učitelka do vyučování zařazovala formy dramatické výuky, prostřednictvím kterých u žáků budovala spolupráci. Sama se však neverbálně téměř vůbec neprojevovala, stále měla v obličeji stejný výraz a ani na neverbální výpovědi žáků nijak nereagovala. Pozornost žáků si udržovala díky častým změnám činností. Pokud něco vysvětlovala, nikdy do toho nezapojila žáky a veškerou zodpovědnost přebírala na sebe. Mnohdy nastaly takové situace, kdy byly žáci velice ochotně cokoliv vysvětlit, ale učitelka to raději udělala za ně. Ať žáci pracovali ve skupinách nebo individuálně, poskytovala velkou míru individuální dopomoci a kontroly. Někdy žáky nechala, aby se vzájemně kontrolovali a mohli tak na úkolu spolupracovat, ale to se objevovalo jen ojediněle. Bylo

patrné, že tato učitelka se silně zaměřuje na splnění cíle, tudíž nejspíše tíhne k liberálnímu vyučovacímu stylu, ale zde je velice těžké vyučovací styl vymezit, jelikož její způsoby vedení nevykazovaly žádnou ustálenou formu či přesvědčení. Vždy jí šlo především o to, aby žáci v daném čase splnili úkol, který jim zadala a pokud to žákům trvalo déle, než předpokládala, společně s nimi úkol dodělala, aby to bylo rychlejší. Po splnění úkolu ve skupinách, žáci za odměnu dostávali bonbón. Učitelka často při hodnocení využívala posuzující jazyk, kterým mnohdy zlehčovala pocity žáků, což v žádném případě nepřispívalo k jejich ochotě spolupracovat s ostatními. Největší obtíže během výuky učitelce činily organizační záležitosti, které jí zabraly velké množství času kvůli nevymezení pravidel společného soužití a spolupráce. Na žáky byl mnohdy kladen také příliš velký nápor informací, ve kterém se nedokázali zorientovat. Cíle společné práce nebyly žákům sdělovány a ani nebyla vymezena kritéria, podle kterých by se žáci měli řídit. Byla zadána jedna činnost, kterou si každý si pojal po svém a učitelka pak při zhodnocení nevěděla jak reagovat, jelikož každý pracoval na něčem trochu jiném. Často se uchýlovala k frontálnímu a direktivnímu vedení výuky. Budování spolupráce mezi žáky činilo učitelce veliké obtíže a sama si toho byla vědoma. Přiznala, že jsou mezi žáky vztahové problémy, které se snaží řešit právě skrze spolupráci žáků a domnívá se tak, že by se problémy mohly eliminovat. Ve třídě mají zavedenou myšlenku, že všichni táhnou za jeden provaz. Touto myšlenkou se snaží budovat u žáků schopnost spolupráce a zároveň je vede k přesvědčení, že se nemusejí mít všichni rádi, ale musí umět se všemi spolupracovat. Snaží se proto zařazovat práci spíše ve dvojicích a jen několikrát do měsíce práci ve větších skupinách. Žáky uspořádává do skupin podle zasedacího pořádku, který si žáci každé pololetí volí sami. Pokud nějaký žák narušuje výuku a nespupracuje s učitelkou, tak ho přesadí podle svého uvážení. Někdy zařazuje rozdělení žáků podle náhodného losu. Rozdělení na základě charakteristik a výkonů žáků učitelka neuznává a ani neuplatňuje, jelikož je přesvědčená, že i ten nejschopnější žák nemusí vždy všechno vyřešit. Většina žáků během skupinové práce spolupracuje, objevují se však žáci, u kterých se učitelka domnívá, že nejsou ochotni nikdy s nikým spolupracovat a proto mnohdy práci jednotlivých skupin narušují. Učitelka se snaží vést žáky k tomu, aby si naslouchali. Vzájemně si však žáci naslouchají spíše proto, že jsou k tomu ze strany učitelky donuceni, nepovažují to za přirozenou součást komunikace. Veškeré činnosti plní způsobem něco za něco, aniž by si to plně uvědomovali a během plnění úkolů nejsou vůbec samostatní a neustále spoléhají na autoritu učitele. Učitelka na přínos spolupráce žákům nahlíží z vlastní

perspektivy. Osobně nerada spolupracuje s lidmi, které nemá ráda a je obtížné se s nimi domluvit. Proto i tuto vizi předkládá žáků tím způsobem, že se musí naučit spolupracovat, protože to budou potřebovat v budoucím zaměstnání. Školu považuje učitelka jako tréninkové prostředí pro rozvoj spolupráce mezi žáky. Také si myslí, že si žáci v životě budou potřebovat rozdělovat práci, aby si úkol ulehčili, tudíž by se měli již ve škole učit rozdělování rolí a pracovních povinností. Nepřínosnější pro rozvoj spolupráce považuje vyučovací předměty, jako je prvouka, jelikož jsou zde témata, která k tomu přímo vybízí. V českém jazyce je to také vhodné, především skrze metodu párového sdílení. Učitelka si uvědomuje, že by bylo potřeba, aby se rozvoj spolupráce zařazoval určitým způsobem do všech vyučovacích předmětů, ale sama to zatím nepracuje, protože má dojem, že tím ztrácí velké množství času, který je potřeba k uchopení potřebného učiva.



GRAF 2 - ODPOVĚDI ŽÁKŮ UČITELE 3B

Na základě odpovědí žáků na první otázku, *co mě ve škole nejvíce zajímá*, jsou odpovědi vyrovnané. Nejmenší počet hlasů u možnosti „a“, může poukazovat na nějaký problém v sociálních vztazích žáků, nemusí to však být jisté. V odpovědi na druhou otázku žáci odpovídali, že se spolužáky nejraději spolupracují, což vzhledem k výpovědi učitelky zcela neodpovídá, jelikož se domnívala, že vztahy ve třídě nejsou zcela vyvážené. Podle odpovědí je zřetelné, že žáci mezi sebou mohou mít kladné vztahy. Ve třetí otázce, *když se máš naučit na písemku*, se potvrdilo, že se žáci učí kvůli získání co nejlepší známky, jelikož jsou k tomu vedeni učitelem a promítá se to i do přístupu učitele, který je vede k dosažení cíle za určitou odměnu. Při čtvrté otázce, *při vyučování na úkol nejraději*

pracuješ, se žáci shodli, že nejraději pracují ve dvojicích. Bylo to zřejmé z pozorování i z přístupu, kterým učitelka žáky vede. Výpovědi žáků na pátou otázku, jak často pracovat ve skupinách, se shodly, že skupinovou práci vyloženě nevyžadují, ale uvítají tuto formu vyučování. Opět to odpovídá vývojovým předpokladům žáka, nikoliv však domněnce učitelky, že žáci ve skupinách nepracují příliš rádi. V šesté otázce, *nejlépe se mi učí*, si žáci uvědomují, že své své kamarády přijímají a chtějí se s nimi učit. V sedmé otázce, *nejvíce mi vadí*, vyvstal problém, na který poukazovala i učitelka a byl ve třídě viditelný. Jednalo se o neochotu některých žáků, zapojit se do skupinové práce, což jak je vidět ovlivňuje pracující žáky a považují to za ztížení práce. Osmá otázka, zabývající se způsobem rozdělní do skupin jasně potvrdila, že se žáci nejraději rozdělují podle svého rozhodnutí, čímž se projevila i vliv vedení učitelkou a její přesvědčení o vhodnosti volného výběru. Předposlední otázka, *při skupinové práci je pro tebe nejtěžší*, potvrdila mé pozorování i výpovědi učitelky, že žáci mají největší obtíž dohodnout se na jednom řešení. Je zde patrné, že nemají uchopené základní komunikační dovednosti a učitelka dostatečně neuplatňuje takové formy práce, kterými by u žáků podpořila schopnost dohodnout se mezi sebou. Podle jejích výpovědí ani nepřikládala tomuto jevu příliš velkou hodnotu. V poslední desáté otázce, *co máš na skupinové práci nejraději*, se potvrdilo, stejně jako v otázce šest a osm, že žáci mají nejraději možnost pracovat na úkolu se svým kamarádem. Zároveň se ve výpovědích žáků objevila i radost z komunikace během spolupráce a možnost obrátit se ke spolužákovi o pomoc.

5.6.3 Učitel 3C

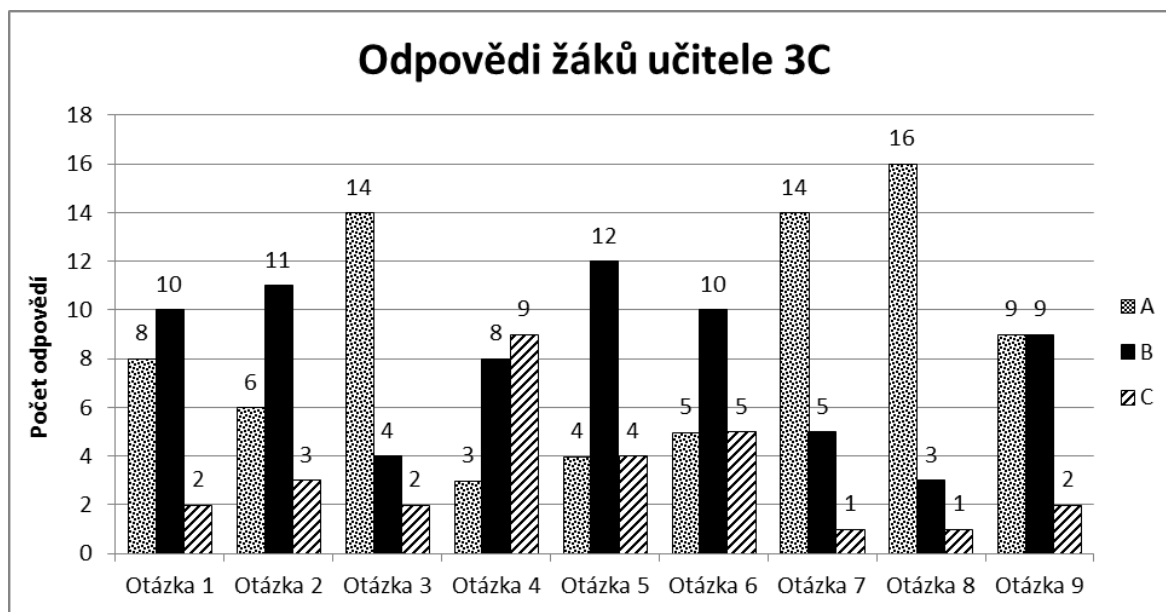
Pohlaví	Věk	Vzdělání	Délka praxe	Vedení třídy
Žena	52	VŠ - 1.st.ZŠ	31 let	3. rok

Charakteristika výuky vedená učitelem 3C

Ve třídě bylo vyvěšeno několik dětských prací, jinak byly zdi ve třídě prázdné. Celkově třída působila uspořádaně. Lavice byly rozmístěny do pracovních hnízd po čtyřech žácích a v zadní části třídy se nacházel koberec, vedle kterého stál klavír. Tato učitelka byla velice hudebně založena a celá výuka tím byla ovlivněna. Neustále zapojovala do výuky formy hudební výchovy a celkově byly do výuky zařazovány mezipředmětové vztahy. Učitelka je

přesvědčena, že prostřednictvím hudebního vyjadřování dítě poznává samo sebe, upevňují se sociální vztahy ve třídě a vytváří tak prostor pro spolupráci mezi žáky. Verbální projev učitelky byl velice hlasitý, jelikož měla velmi hluboký hlas, mluvila rychle a téměř neustále. Stále žákům něco vysvětlovala a předávala plnohodnotné informace. Během hodnocení využívala posuzující jazyk a také tzv. „nálepkování“ žáků, kdy žáky označovala nějakým slovním spojením. Toto označování je pro rozvoj spolupráce velmi nevhodné, podle Cangelosiho (2009) nálepkování ať již kladné či záporné ovlivňuje pohled žáka na vlastní osobu a zároveň tak i očekávání jistého chování. Na žáka jsou tímto způsobem na něj mnohdy kladené nepřiměřené požadavky a často tento způsobem označování žáků vede k jejich selhávání a neúspěchu, negativně ovlivňuje formy spolupráce, jelikož už jsou předem od žáka očekávané určité výkony a znemožňuje mu to tak projevit se jiným způsobem. Učitelka vždy na začátku vyučování sděluje žákům, co je bude čekat a jaké na ně budou kladené požadavky. I před činností vždy pracuje s kritérii, pomocí kterých žákům definuje, co od nich bude požadovat během práce. Během vyučování učitelka zařazuje různorodé činnosti, které u žáků zapojují různé kognitivní funkce mozku. Zároveň tyto činnosti často střídá a tím udržuje neustálou pozornost. Učitelka žáky neustále povzbuzuje k další práci a veškeré jejich výkony kladně hodnotí. Učí žáky, aby o problému uvažovali, a nastiňuje jim určité strategie přemýšlení, aby co nejefektivněji došli k vytyčenému cíli. Tato učitelka byla velice zaměřena na samotné učivo a metody, tudíž pravděpodobně tíhne k exekutivnímu vyučovacímu stylu. Osobnost žáka a vztahy mezi žáky využívá především jako prostředek, který podmiňuje efektivní naplňování metod, skrze které žák uchopuje učivo. Zároveň vede žáky k samostatnému uvažování a schopnosti argumentace, kterou považuje jako důležitý předpoklad spolupráce. Samotnou spolupráci pak u žáků buduje různými formami skupinové práce a snaží se, aby žáci pracovali každý s každým, tudíž se snaží žáky rozdělovat náhodně. Vždy pracují v takových skupinách, ve kterých jsou umístěni v pracovních hnízdech. Někdy si žáci sami volí, s kým chtějí sedět a ne vždy to funguje, ale učitelka to tak nechává, aby se naučili spolupracovat v jakémkoliv složení, jen dbá na to, aby uspořádání skupiny bylo heterogenní. Výjimečně učitelka sama určí složení skupiny, kdy v jedné skupině jsou velmi výkonově slabí žáci a ona se jim může více věnovat, když ostatní skupiny pracují samostatně. Zhruba jednou za dva měsíce učitelka obměňuje zasedací pořádek i rozmístění lavic. Domnívá se, že je pro žáky přínosné pracovat ve čtyřčlenných hnízdech, ale že si také potřebují odpočinout a tak po nějakém čase volí klasické uspořádání lavic ve třídě, kde pak žáci spolupracují pouze ve

dvoučlenných skupinách. Žáci jsou zvyklí, že se neustále skupiny mění, ale čím více se poznávají, tak se objevují žáci, se kterými ostatní nechtějí pracovat. Vše se učitelka snaží řešit okamžitě, aby nevznikaly velké konflikty, což by značně zamezovalo jejich ochotu spolupracovat. K upevňování kladných vztahů ve třídě a rozvoji spolupráce, využívá učitelka komunitní kruh. Dále volí takové činnosti, které vyžadují spolupráci všech žáků, aby mohla být činnost splněna. V takových případech se žáci musí řídit určitými pravidly a plně si uvědomují jejich význam a použití v praxi, jelikož si mohou nutnost stanovených pravidel vyzkoušet sami na sobě. Během skupinové práce pak mezi žáky dochází k určování skupinových rolí. Jsou však vedeni pouze k určení role zapisovatele a ostatní členové skupiny zjišťují informace. Učitelka zastává názor, že je potřeba nejdříve zvolit jednoduché role a postupně přidávat obtížnější, které vyžadují od jednotlivých žáků velkou míru spolupráce. Spolupráci tedy učitelka buduje i skrze uchopování jednotlivých skupinových rolí. Největší přínos spolupráce shledává učitelka ve schopnosti komunikovat mezi sebou, dokázat si pomoci a také něco vysvětlit. Poukazuje na to, že v dnešní době se stále zhoršují komunikační dovednosti žáků a jejich nedostatečná rozvinutost pak ztěžuje spolupráci mezi žáky, tudíž je potřeba na ni neustále pracovat a rozvíjet ji. Přínos spolupráce učitelka také vidí v tom, že umožňuje žákům spoléhat se i na druhé, ne jen sami na sebe, což jim umožňuje rozdělit si práci a nebyť zahlceni přemírou úkolů. Do spolupráce se podle učitelky silně promítá vyučovací styl žáka, ale také jeho výkonové a osobnostní charakteristiky. Usiluje proto o to, aby se žáci skrze spolupráci ve skupině naučili být každý plnohodnotným členem skupiny, který pomáhá skupině dojít k cíli. Veškeré skupinové činnosti pak společně se žáky hodnotí. Vždy před hodnocením zopakuje kritéria, která se budou hodnotit. Kritéria jsou stanovena vzhledem k učivu i chování během skupinové práce. Při hodnocení mluví jen někteří a snaží se vyjadřovat ke všem stanoveným bodům.



GRAF 3 - ODPOVĚDI ŽÁKŮ UČITELE 3C

Na první otázce, *co mě ve škole nejvíc zajímá*, vybrali žáci možnost nových informací. Tato skutečnost může být zapříčiněna přístupem učitelky, která se velice zaměřuje na samotné učivo a metody, čímž žáky motivuje k samotnému učení a získávání informací. Také spolužáci jsou pro žáky důležití, čímž se ukazuje, že ve třídě pravděpodobně panuje pozitivní klima. Ve druhé otázce, *co máš při vyučování nejraději*, se projevila touha žáků pro spolupráci a společném vypracovávání úkolu. Třetí otázka, *proč se učíš*, naznačila, že i když se žáci zajímají o nové informace, stále jsou zde zřetelné výkonové potřeby a touha po úspěchu. Čtvrtá otázka, *na úkolu pracuji nejraději*, ukázala, že v této třídě žáci vyžadují práci ve skupinách a je pro ně velice podnětná a uspokojující. V páté otázce, *jak často pracovat ve skupinách*, se projevilo, vedení učitelem, který zařazuje větší skupinovou práci přibližně jednou denně, čímž jsou ovlivněni i žáci. Stejně jako ve čtvrté otázce, tak i v šesté, *nejlépe se mi učí když*, se ukázala inklinace žáků ke společnému učení ve vrstevnické skupině. Problematické v sedmé otázce, *nejvíce mi vadí*, považují žáci to, že se během skupinové práce nesnaží všichni stejně. Tento názor žáků je i podložen domněnkami učitelky, která o těchto obtížích ví a snaží se je postupně eliminovat. V osmé otázce, *způsob rozdělení do skupin*, vyšlo zřetelně najevo, že žáci si nejraději sami volí, s kým chtějí pracovat. Zároveň je to podpořeno přístupem učitelky, která žákům nechává volné pole působnosti při výběru spolužáka, se kterým chtějí pracovat. Jako nejobtížnější žáci v deváté otázce považují během skupinové práce schopnost dohodnout se s ostatními na jednom řešení a rozdělit si ve skupině práci. I tyto specifika byla při pozorování zřejmá

a obtíže v rozdělování skupinových rolí byly zapříčiněny především tím, že učitelka žáky systematicky nevedla k rozdělování všech skupinových rolí a zaměřovala se pouze na jednu, tudíž pak ostatní žáci stále nevěděli, jak si práci rozdělovat. Podle výpovědí na desátou otázku, *co máš při skupinové práci nejraději*, se ukázalo, že žáci mají nejraději možnost, být se svým kamarádem, pracovat společně na nějakém úkolu a mít možnost požádat ostatní o pomoc, když si neví rady. Ojediněle se objevovaly i odpovědi, které poukazovaly na to, že žáci mají na skupinové práci nejraději technickou stránku práce, jako je vyrábění, malování a podobně.

5.6.4 Shrnutí rozvoje spolupráce pod vlivem vedení výuky učiteli třetích ročníků

Ve třetích ročnících se začíná postupně projevovat čím dál větší potřeba žáků být se svými spolužáky a spolupracovat s nimi na společných úkolech. Je to dáno vývojově tím, že dítě již začíná chápat sociální role a je schopno empatického jednání. Jak již zmiňuji v první kapitole, období kolem 8-9 roku začíná u žáků vznikat potřeba přijetí vrstevnické skupiny. Podle pozorování jednotlivých učitelů třetích ročníků se ukázalo, že způsob vedení výuky učitelem má na žáky velký vliv a žáci přejímají hodnoty a přesvědčení učitele. Z větší části to, na co se zaměřoval učitel, i žáci považovali za důležité. Učitelé třetích ročníků také shledávají jako nejdůležitější během spolupráce umět se dohodnout s každým a i s ním dokázat pracovat na společném úkolu. Sociální vztahy ve třídě brali jako nutný předpoklad žáků ke spolupráci. Také se projevila skutečnost, že učitelé v těchto třídách ne vždy odhadli postoj žáků ke skupinové práci a spolupráci. Mnohdy se jejich názory skrze dotazníky potvrdily, jindy se mírně výpovědi žáků odklonily od přesvědčení učitele.

5.7 Čtvrté ročníky

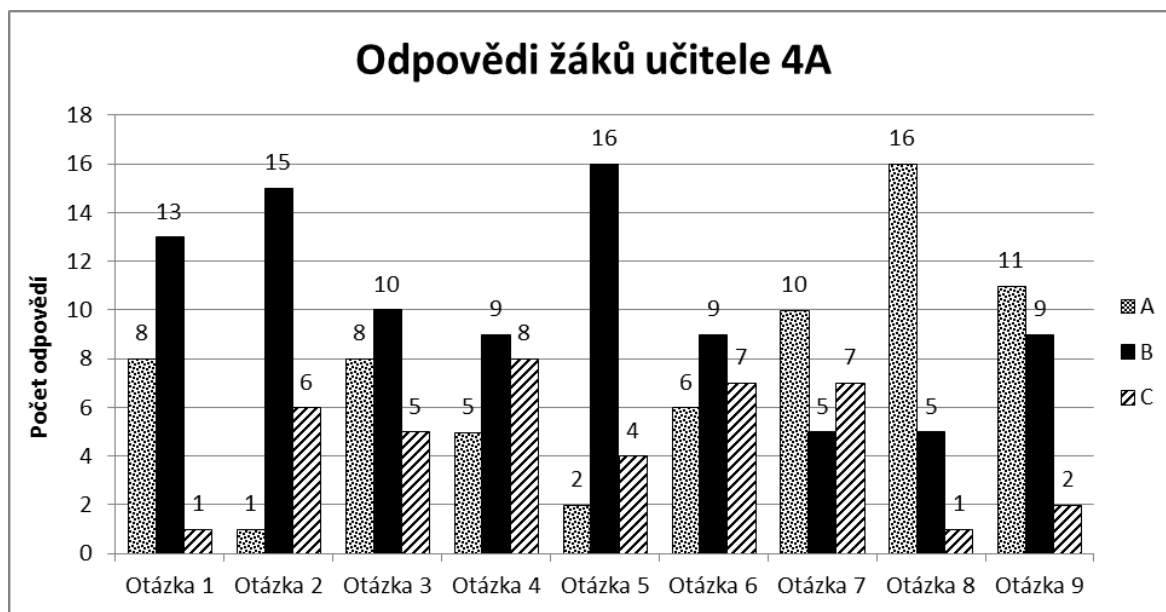
5.7.1 Učitel 4A

Pohlaví	Věk	Vzdělání	Délka praxe	Vedení třídy
Muž	29	VŠ - 1.st.ZŠ	5 let	4. rok

Charakteristika výuky vedená učitelem 4A

Výzdoba třídy byla velice výtvarně pojata a tvořily ji dětské práce. V přední části třídy visela třídní pravidla, která vytvořili žáci. Třída nebyla příliš uspořádaná, ale působila velmi pozitivní atmosférou. Lavice byly uspořádány do pracovních hnízd po čtyřech žácích a ve třídě se nenacházel žádný koberec. Složení skupin učitel nechává většinou po dobu dvou měsíců, kdy žáci stále pracují ve skupině podle zasedacího pořádku. Žáky se učitel snaží do pracovních hnízd rozmisťovat náhodným losem, aby měl možnost pracovat každý s každým bez ohledu na pohlaví a schopnosti. Verbální projev učitele působil velice klidně a přátelsky. Mezi učitelem a žáky byl rovnocenný vztah a žáci považovali učitele jako součást skupiny. Především chlapci silně tíhli k učiteli a vzhlíželi k němu jako ke svému vzoru. Učitel do výuky neustále zapojoval prvky humoru, čímž si žáky získával. Činnosti koncipoval velmi atraktivním způsobem. Neustále se objevovaly ve všech činnostech mezipředmětové vztahy a také zařazoval situace z běžného života, čímž u žáků podporoval přirozený zájem o danou věc. Učitel také udržuje stále stejně klidnou hladinu svého hlasu a žáci okamžitě reagují na jeho pokyny. Fungování žáků během vyučování se na první pohled zdá velice chaotické, ale při bližším zkoumání je každý žák plně ponořen do vypracovávání úkolu a ve třídě panuje velice uvolněná atmosféra. Tento učitel se velmi zajímá o žáky, tudíž tíhne k facilitačnímu vyučovacímu stylu. Chová se k žákům velice empaticky, zajímá se o jejich názory a potřeby a veškerou činnost podřizuje potřebám žáků. Mnohdy vymýšlí podle aktuálního rozpoložení žáků jiné činnosti, než měl původně připravené, jen aby se žákům pracovalo co nejlépe. Největší důraz klade na prožitek žáka během činnosti. Samotné činnosti koncipuje velmi pestré a vždy jsou rozděleny na několik úrovní, aby každý žák měl pocit, že úkol zvládnul, ale zároveň měli výkonnější žáci neustále něco na práci. Díky častému střídání činnosti jsou žáci neustále motivováni pro činnost. Spolupráci u žáků buduje skrze aktivity, přirozeně vyplývající ze situace.

Uspořádání žáků do pracovních hnízd samo o sobě vybízí žáky ke spolupráci. Dále využívá metody RWCT a nejčastěji zařazuje metodu párového sdílení. Žáky svým vzorem a jednáním vede k přirozenému respektování každého člena skupiny díky využívání vhodných komunikačních pravidel. Skrze zájem o osobnost každého žáka u žáků buduje představu jedinečnosti a důležitosti každého z nich a žáci tato stanoviska přirozeně přebírají. Během spolupráce jsou pak schopni jednat s ostatními velmi empaticky, vzájemně si naslouchají a pomáhají si. Pokud vznikne nějaký konflikt, žáci se ho snaží vyřešit konstruktivně. K této skutečnosti napomáhá i celkově konstruktivistický přístup učitele k žákům. Učitel nikdy nepodává žákům absolutní odpověď, ale nechává žáky o dané situaci či problému samostatně uvažovat. Žáci pracují každý ve svých skupinách, ale pokud to vyžaduje situace, jsou schopni se celá třída semknout jako kolektiv a spolupracovat spolu. Zde jsou vidět pozitivní sociální vztahy ve třídě. Učitel vede žáky k samostatnosti a zodpovědnosti, která se pak promítá do samotné spolupráce. Žáci jsou schopní a ochotní si navzájem pomáhat a potřebné vysvětlovat. Učitel žáky rozděluje maximálně do čtyřčlenných skupin, jelikož se domnívá, že při větším počtu žáků nemohou být u každého žáka naplňovány výše zmíněné cíle. Během skupinové práce učitel podává neustále zpětnou vazbu a povzbuzuje žáky k další činnosti. Díky využívání popisného jazyka učitel dává žákům potřebnou zpětnou vazbu k samotným výkonům žáků a tím umožňuje žákům zlepšit své výkony. Největší přínos spolupráce pro žáky vidí učitel v tom, že se žáci učí vycházet a domluvit se s kýmkoliv. Zároveň vede žáky k tomu, jak skrze spolupráci efektivně řešit konflikty a empaticky reagovat na názory druhých. Učitel také zastává názor, že díky spolupráci si žáci utváří pohled sami na sebe a zvyšují kvalitu pohledu sami na sebe. Tím, že jsou žáci v určitém třídním kolektivu, vzájemně se poznávají a spolupracují, tak mají velkou pravděpodobnost, že potkají někoho se stejnými zájmy a vytvoří se mezi nimi kamarádský vztah. Formy spolupráce zařazuje učitel spontánně do každé vyučovací hodiny, kdy si žáci například vzájemně kontrolují vypracované úkoly, či pracují společně na dílčích úkolech. Cílené skupinové práce se stanovenými kritérii pak zařazuje dle situace několikrát do týdne. Díky těmto skupinovým činnostem se žáci učí rozdělování rolí ve skupině, čímž efektivně pracují na zadaném úkolu. Kritéria během skupinové práce jsou stanovena vzhledem k spolupráci a zvláště k samotnému učivu. Po skončení činnosti celá třídy společně reflektuje předem stanovená kritéria. Každá skupina vždy dostane prostor k tomu, aby se k jednotlivým kritériím vyjádřila a navrhla další možnosti zlepšení při příští činnosti.



GRAF 4 - ODPOVĚDI ŽÁKŮ UČITELE 4A

V odpovědích na první otázku, *ve škole tě nejvíce zajímají*, se promítl způsob vedení výuky učitelem, kdy učitel koncipuje veškeré poznatky takovým způsobem, aby byly pro žáky co nejpoutavější. Ve druhé otázce, *co dělám se spolužáky při vyučování nejraději*, se projevila silná potřeba spolupracovat s ostatními, ale na druhou stranu se vyskytlo i několik žáků, kteří pracují raději sami. Tento výsledek bude dán nejspíše osobními charakteristikami žáků. Ve třetí otázce, *proč se učíš na písemnou práci*, se potvrdilo, že mají žáci opravdový zájem o probíranou učební a vstoupily sem i výkonové potřeby žáků. Čtvrtá otázka ukázala, *na úkolu nejraději pracuješ*, ukázala potřebu vrstevnické skupiny v tomto věku, jak zmiňuji v první kapitole. Z páté otázky, *jak často pracovat ve skupinách*, jednoznačně vyplynulo, že by žáci nejraději pracovali ve skupinách každý den, tudíž se zde opět projevuje potřeba spolupracovat se svými spolužáky na daném úkolu. Odpovědi na šestou otázku, *nejlépe se mi učí*, byly velice vyrovnané, ale i přesto se projevila větší inklinace žáků ke společnému učení ve vrstevnické skupině. Jako největší obtíž během skupinové práce považují žáci v sedmé otázce to, že se všichni nesnaží stejně, případně že musí pracovat se žáky, které nemají moc rádi. Tato odpověď je vzhledem k vedení výuky učitelem v rozporu s jeho přesvědčením. Ukazuje se zde, že je ve třídním kolektivu stále nějaký problém, který by bylo potřeba řešit, aby nedocházelo k nenávisti mezi žáky. Osmá otázka, *jaký způsob rozdělení do skupin máš nejraději*, žáci vypověděli, že si členy skupiny vybírají nejraději sami. V deváté otázce, *při skupinové práci je pro tebe nejobtížnější*, žáci vyhodnotili jako schopnost dohodnout se s ostatními na jednom řešení a rozdělit si práci ve

skupině. V tomto věku se již projevuje potřeba žáků prosadit se ve vrstevnické skupině, což může značně ztěžovat jejich ochotu se podřídít společnému názoru. Záleží však na kvalitě sociálních vztahů ve třídě, kde se tento jev může projevit. V desáté otázce žáci nejčastěji jmenovali přínos skupinové práce v tom, že si mohou práci rozdělit a nemusí být při vypracovávání úkolu odkázáni sami na sebe. V souvislosti s odpověďmi na devátou otázku jim však rozdělování práce stále činní obtíže, i když to považují za zjednodušení práce. Dále žáci během skupinové práce rádi na něčem spolupracují, učí se nové věci, dozvídají se od spolužáků různé názory a mohou pracovat se svými kamarády a zažívat během společné práce spoustu legrace.

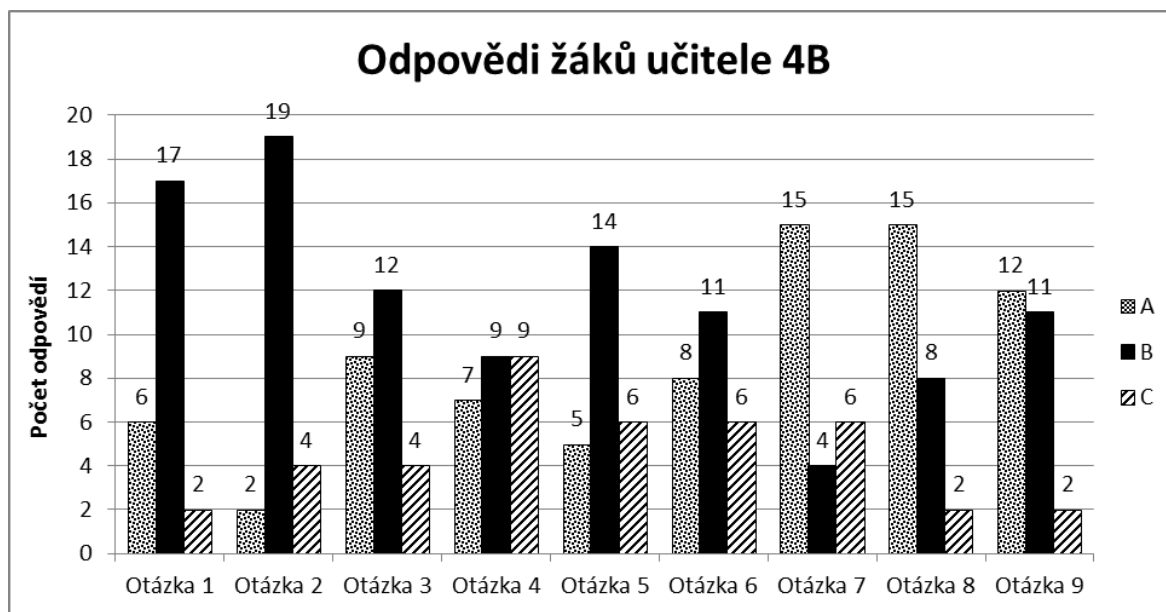
5.7.2 Učitel 4B

Pohlaví	Věk	Vzdělání	Délka praxe	Vedení třídy
Žena	41	VŠ - 1.st.ZŠ	13 let	4. rok

Charakteristika výuky vedená učitelem 4B

Ve třídě byly téměř všechny zdi holé, jen na jednom místě bylo vyvěšeno pár drobných žákovských prací a nějaké kupované učební pomůcky. Třídní pravidla byla ve třídě vyvěšená, napsaná na počítači velmi drobným písmem a dala se přečíst pouze, když stál člověk přímo před nimi. Ve třídě bylo vše uspořádané a lavice byly rozmístěny do pracovních hnízd po čtyřech až pěti žácích. Uspořádání členů skupiny učitelka obměňuje každý měsíc a žáci jsou do skupin umístěni na základě náhodného losování. Celkový projev učitelky působil velmi uzavřeně a nepřístupně. Učitelka se vůbec neusmívala a nevyužívala žádnou neverbální komunikaci. Její vystupování vůči žákům však bylo přátelské a žáci učitelku přijímali mezi sebe a zajímali se o její názory, stejně jako učitelka o jejich. Při hodnocení činností často využívala posuzující jazyk a občas docházelo k nálepkování žáků. Téměř nikdy nenechala žáky, aby se samostatně rozhodli a podsouvala jim svá řešení, strategii či dodávala absolutní rozhodnutí. Při výskytu nevhodného chování během vyučovací hodiny učitelka na chování upozornila, ale nijak více ho dále nekomentovala a nezabývala se příčinou tohoto jednání. Do vyučování zařazovala mezipředmětové vazby a snažila se do činností zapojovat hravé prvky. Pokud se ve výpovědi žáka objevila chyba, vždy se snažila, aby žák svou chybu objevil sám. K rozvoji

spolupráce mezi žáky učitelka zařazuje formy skupinové práce. Zastává názor, že žáci ve skupinách pracují rádi a je potřeba, aby se naučili mezi sebou vycházet. Velký problém shledává u některých žáků, označila je jako žáky sobecké, kteří se údajně nechtějí podílet na spolupráci s ostatními, a to pak narušuje celkovou situaci. Spolupráci se učitelka snaží budovat již od první třídy prostřednictvím různých činností, které žáky nutí ke vzájemné pomoci. Během skupinové práce se učitelka neustále zapojovala do práce jednotlivých skupin a nenechala žáky, aby si vytvářeli vlastní strategie učení. Do lavic vždy rozdávala zadání jednotlivých pokynů a žáci pak začali úkol vypracovávat. Ke skupinové práci neměli určená žádná pravidla, ani postupy práce. Bylo zřetelné, že skupiny nebyly zcela funkční, jelikož žáci nevěděli, podle jakých požadavků se řídit, nebyla stanovena žádná kritéria práce. Během činností se také projevovalo, že mezi žáky nebyli příliš dobré vztahy. Byly vytvořeny čtyřčlenné skupiny podle pracovních hnízd, ale žáci se samostatně vydělovali na menší skupiny, ve kterých se pak pokoušeli pracovat, někteří se nezapojovali do spolupráce s ostatními vůbec. Rozdělení skupinových rolí během práce téměř neprobíhalo. V některých skupinách si žáci práci rozdělovali spontánně, ale skrze učitelku k tomu nebyli vedeni. Učitelka spolupráci mezi žáky považovala jako předpoklad k vzájemnému kolektivnímu fungování. Důležité je, aby se každý žák dokázal s druhým domluvit bez konfliktů. Právě kvůli tomuto se učitelka snaží žáky rozdělovat do skupin náhodně, aby se všichni učili spolupracovat s každým. Jako velký přínos skupinové práce viděla učitelka v tom, že každý žák do práce vnáší své osobnostní charakteristiky a různé způsoby řešení, které se pak promítaly do samotné spolupráce. Během pozorování vyplývala na povrch značná nesamostatnost žáků vlivem vedení učitelky. Žáci během činností neměli jasné stanovená kritéria, podle kterých se mají řídit, mnohdy nevěděli, co mají dělat a nemohli tak ani plně spolupracovat na daném problému. Při hodnocení skupinové práce docházelo jen k velmi povrchnímu hodnocení, během kterého se vyjadřovali pouze žáci, kteří o to měli zájem. Způsob tohoto hodnocení nebyl pro žáky příliš přínosný. Velmi obtížně se žákům hodnotila činnost, u které nebylo přesně stanoveno, co a jak mají vlastně vypracovávat.



GRAF 5 - ODPOVĚDI ŽÁKŮ UČITELE 4B

V první otázce, *co tě nejvíce zajímá*, se ukázalo, že se žáci nejvíce zajímají o nové informace, což úzce souvisí se stylem vedení výuky učitelkou, která se zaměřuje především na učivo a metody jeho předání žákům. Druhá otázka, *se spolužáky při vyučování nejraději*, poukázala na přirozenou vývojovou potřebu žáků být se svými spolužáky a moci se s nimi podílet na vypracovávání učebního úkolu. Podle Piageta (1970) jde o období přirozeně začínající potřeby spolupráce. Ve třetí otázce, *když se máš naučit na písemnou práci, pracuješ* se opět potvrdil vliv učitelky na vedení výuky, kdy žáci považují za nejdůležitější získávání nových poznatků. Čtvrtá otázka, *s kým pracuješ na úkolu nejraději*, vyzdvihla potřebu učení se se svými spolužáky. Také se zde ovšem objevují žáci, kteří nejspíše na základě svých osobnostních charakteristik se raději učí samostatně. Skupinovou práci považují žáci podle odpovědí v páté otázce jako pro ně přínosou a jsou spokojeni, jeli zařazována každý den. V šesté otázce, *nejlepe se mi učí*, se ukazuje důležitost potřeby kontaktu s vrstevnickou skupinou, zároveň se zde projeví i osobnostní charakteristiky žáků. Sedmá otázka ukázala, že žákům nejvíce vadí během skupinové práce to, že se nesnaží všichni stejně. I během pozorování bylo u žáků znát, že si plně uvědomují, kdo jak pracuje a mnohdy jim to je nepříjemné. Vzhledem k sociálním vztahům ve třídě se v osmé otázce zmiňují o způsobu rozdělení, kdy žáci nejraději sami volí členy skupiny, protože tak mohou uspokojit svou potřebu být ve skupině kamarádů, kteří žáka uznávají a respektují. Na základě tohoto předpokladu pak spolu mohou spolupracovat. Nejtěžší během skupinové práce v deváté otázce, je pro žáky nalezení jednoho společného řešení a

schopnost rozdělit si skupinové role. Tato tvrzení žáků jsou opodstatněná, jelikož je učitelka záměrně nevede k řešení těchto jevů, proto je pro žáky tak obtížné se s tím vypořádat. V poslední otázce pak žáci vypověděli, že nejraději mají na skupinové práci to, že si mohou vzájemně pomáhat a nejsou odkázáni sami na sebe. Ve velké míře se také objevila schopnost, dokázat se domluvit a možnost pracovat společně na nějakém úkolu.

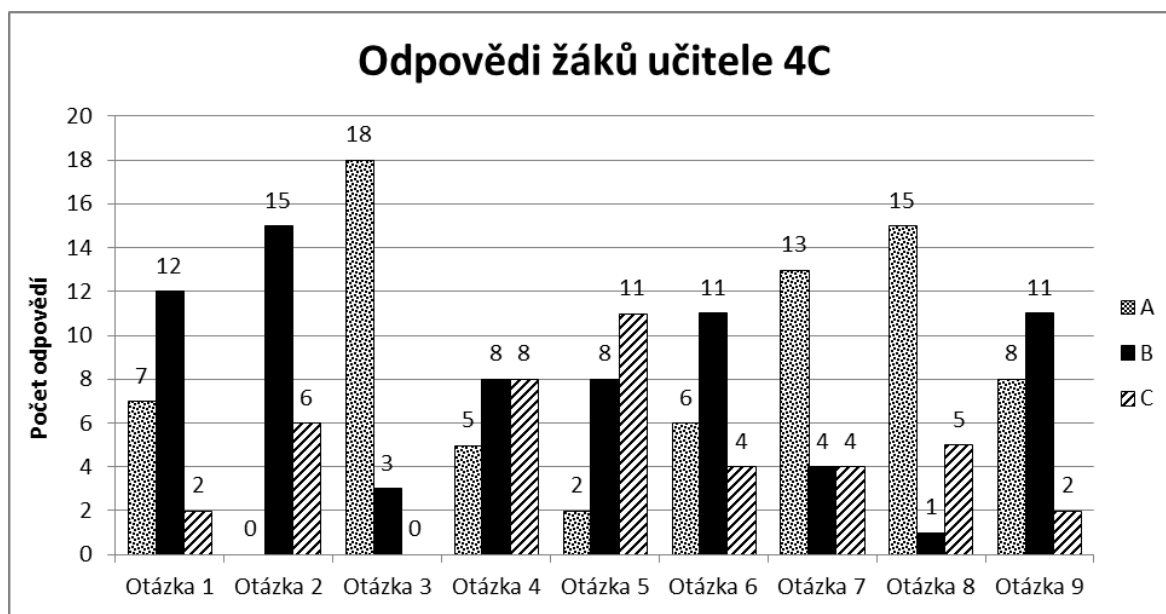
5.7.3 Učitel 4C

Pohlaví	Věk	Vzdělání	Délka praxe	Vedení třídy
Žena	54	VŠ - 1.st.ZŠ	30 let	1. rok

Charakteristika výuky vedená učitelem 4C

Třída byla vyzdobena účelnými žákovskými pracemi, odkazující k jejich práci během vyučování. Také se ve třídě ve velké míře objevovaly učební pomůcky a velké množství pravidel vztahujících se vždy k nějaké oblasti fungování žáků ve třídě. Lavice byly rozmístěny do půlkruhu a nenacházel se zde žádný koberec. Učitelčin verbální projev byl velmi hlasitý a výrazný. Tato učitelka měla velké sklony k transmisivnímu vedení výuky a velice se zaměřovala na učivo a metody práce. Vzhledem k těmto charakteristikám je pravděpodobné, že u učitelky převládal exekutivní vyučovací styl. Učitelka sledovala také výukové a výchovné cíle, což poukazuje i na liberální vyučovací styl. Do výuky vkládala velké množství metod RWCT, prostřednictvím kterých budovala u žáků spolupráci. Učitelka se zabývala učivem, které žáci musí pochopit a jasně prokázat jeho uchopení. Rozvoj spolupráce se zde jevil jako vedlejší produkt. Během vyučování učitelka kladla většinou uzavřené otázky, které vyžadovaly od žáků jasnou a striktní odpověď, což u žáků žádným způsobem nepodporovalo tvůrčí myšlení. Vztah mezi učitelem a žáky nebyl rovnocenný a učitelka působila velice autoritativně, k některým žákům se projevovala až nepřátelsky a neadekvátně. Třídní klima však bylo pozitivní a vztahy mezi žáky se jevily jako kamarádské. Učitelka pracovala s kritérii hodnocení práce žáků, při zadávání úkolu mnohdy podávala velmi nejednoznačné instrukce a žáci pak byli zmateni a nevěděli, co mají dělat. Spolupráci u žáků učitelka budovala především skrze formy skupinové práce. Nejdříve žáci spolupracují ve dvojicích a postupně i ve čtveřicích. Délka trvání jedné skupiny je podle zasedacího pořádku a pak podle délky trvání jedné činnosti či projektu.

Ve škole mají nastavenou tak zvanou nulovou toleranci, která by měla zamezovat nevhodnému sociálnímu jednání. Jakmile se ve třídě vyskytne vztahový problém, okamžitě se ho učitelka snaží se žáky řešit, aby nedocházelo ke konfliktům, což by značně ztěžovalo jejich spolupráci. Jako nejvhodnější k rozvoji spolupráce učitelka považuje vzdělávací oblast My ve světě, kde jsou zachycena průřezová témata, která přímo vybízí k řešení otázky spolupráce. Učitelka také vidí jako důležitý předpoklad budování spolupráce u žáků i spolupracující vztah učitele s rodiči žáka, jelikož to jaký má rodič přístup ke škole se odráží i v ochotě žáka spolupracovat. Spolupráci hodnotí učitelka jako klíčovou kompetenci žáka, která se objevuje v sociálním fungování člověka. Žák by se měl podle učitelky naučit vycházet s ostatními, dokázat přijmout názor druhého a být schopen argumentace. Veškeré tyto předpoklady pak ovlivňují samotnou schopnost spolupráce.



GRAF 6 - ODPOVĚDI ŽÁKŮ UČITELE 4C

V odpovědích žáků na první otázku, *ve škole mě nejvíce zajímá*, se projevil vliv vedení výuky učitelkou, který klade důraz na dobře promyšlené a pestré učební aktivity, proto žáci zvolili možnost získávání nových informací. Taky je v této otázce zřejmá sociální potřeba žáků, být se svými vrstevníky. Ve druhé otázce, *se spolužáky při vyučování nejraději*, se opět potvrdily sociální potřeby žáků tohoto vývojového období, kdy žáci vyhledávají společnost svých spolužáků. Třetí otázka, *když se máš naučit na písemnou práci*, odkryla vliv učitelky na žáky v tom směru, že od žáků vyžaduje, aby podávali vynikající výkony, a tím tomu podřizuje veškerou činnost. Na čtvrté otázce, *při vyučování na úkolu pracuješ nejraději*, se ukázalo, že se většině žáků během vyučování učí lépe v kontaktu s ostatními

spolužáky. Podle odpovědí žáků na pátou otázku se projevilo, že žáci vyžadují v souvislosti s ostatními otázkami sociální kontakt se spolužáky, ale nemusí být nutně naplňován skrze skupinovou práci. Na šestou otázku, *nejlépe se mi učí*, žáci odpovídali tak, že se většinou učí nejlépe, když jsou se svým kamarádem, ale velká část žáků stále vyžaduje při učení samostatnost. To bude nejspíše dáno osobnostními charakteristikami žáka. V sedmé otázce, *nejvíce mi vadí během skupinové práce*, odpověděli, že se ve skupině nesnaží všichni stejně. Tento jev je nejspíše zapříčiněn výkonovými tendencemi žáka, jelikož z pozice učitele je výuka nastavena tak, že učitelka vyžaduje od každého žáka určitý výkon. Na základě osmé otázky, kdy se jedná o způsob rozdělení do skupin, si žáci nejraději sami určují, s kým chtějí pracovat. Skrze devátou otázku, *co je pro tebe nejtěžší*, žáci sdělili, že je pro ně během skupinové práce nejobtížnější dohodnout se na jednom řešení a rozdělit si role. Opět výsledky této otázky poukazují na vliv učitele, který nevolí vhodné strategie, jak žáky vést k rozdělování skupinových rolí. Podle desáté otázky si žáci nejvíce cenní na skupinové práci vzájemné spolupráce, ochoty pomoci si a být s kamarády.

5.7.4 Shrnutí rozvoje spolupráce pod vlivem vedení výuky učiteli čtvrtých ročníků

U všech pozorovaných učitelů čtvrtých ročníků se u žáků projevíly vývojové tendence, směřující žáka k potřebě vrstevnické skupiny. Podle Piageta (1970) v tomto věku již žáci znají základní pravidla komunikace a spolupráce a skrze ně si budují své postavení ve vrstevnické skupině. Jde také o období přirozeného rozvoje spolupráce mezi žáky, což se na výpovědích žáků plně potvrzovalo. Všichni učitelé čtvrtých ročníků si uvědomují vliv vrstevnické skupiny na jednotlivé žáky, a proto se snaží budovat ve třídě pozitivní klima, díky kterému je pak možné na žáky působit skrze různé činnosti a eliminovat sociálně patologické jevy. Vždy se od stylu vedení výuky učitelem odrážely jednotlivé výpovědi žáků, na čemž se ukazuje, že i přes to, že začíná být pro žáky velmi důležitý vliv vrstevníků, tak je pro ně autorita učitele stále důležitým vzorem sociálního chování a jednání. Největší obtíže u rozvoje spolupráce nastaly u učitelů, při snaze naučit žáky dokázat si rozdělit skupinové role. Ukazovalo se, že žáci mají velkou potřebu společně spolupracovat a řešit nějaký úkol, ale rozdělování rolí ve skupině jim činí velké obtíže. Dle vývojových předpokladů, jak zmiňuji v první kapitole, jsou již žáci v období, kdy rozumí jednotlivým sociálním rolím a měli by být schopni si jednotlivé role rozdělit a spolupracovat s ostatními. Vzhledem k tomu, že se tento cíl nedařilo naplňovat ani

jednomu z pozorovaných učitelů, je možné se domnívat, že ani jeden z nich nezvolil vhodnou strategii při budování skupinových rolí v rámci skupinové práce a zároveň nedostatečně žákům vysvětlit a ukázat jejich význam pro ně samotné.

5.8 Páté ročníky

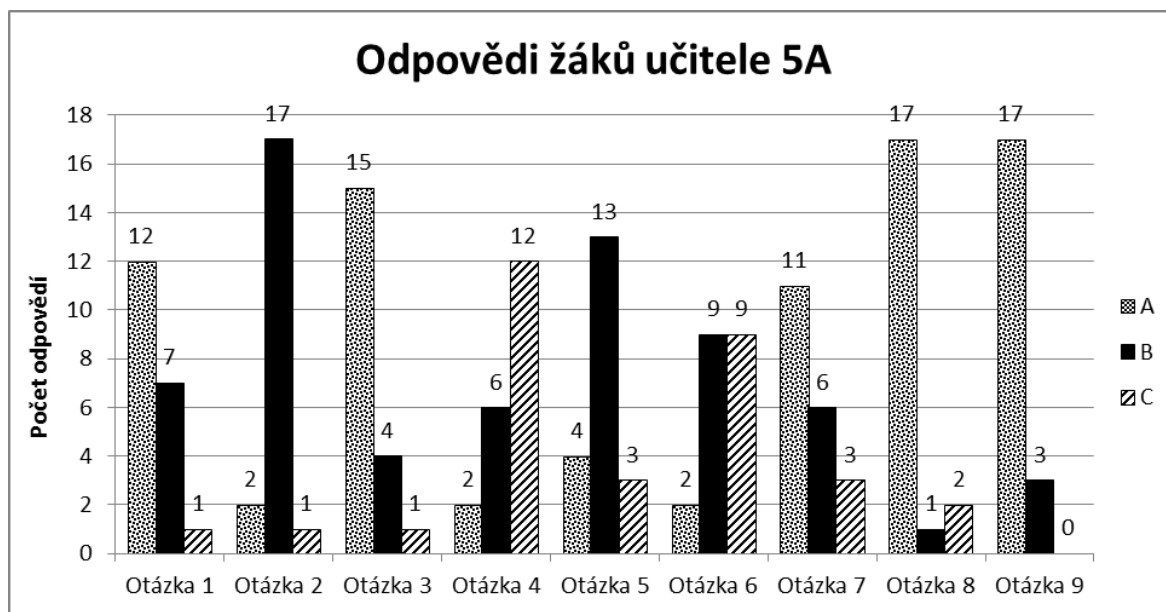
5.8.1 Učitel 5A

Pohlaví	Věk	Vzdělání	Délka praxe	Vedení třídy
Žena	62	VŠ - 1.st.ZŠ	27 let	2. rok

Charakteristika výuky vedená učitelem 5A

Třída byla vyzdobena žákovskými pracemi z různých předmětů. Prostředí třídy působilo velice pozitivně, ale značně neuspořádaně. Lavice byly postaveny do pracovních hnízd po čtyřech žácích a v zadní části se nacházel podél velké knihovny koberec. Žáky do lavic učitelka umisťuje záměrně, aby byly skupiny žáků vyrovnané a učily se mezi sebou navzájem vycházet. Zasedací pořádek obměňuje jednou do pololetí, ale není to pro ni prioritní. Během skupinových prací žáci pracují v pracovních hnízdech, případně ve dvojicích, podle zasedacího pořádku. Pokud žáci pracují na projektech, někdy si sami volí, s kým budou pracovat a jindy jsou losem rozděleni. Ve třídě u jedné zdi stála skříň s poličkami, kde měl každý žák uložené své učební materiály. Vzájemné vztahy mezi žáky byli velice přátelské, což se značně promítalo i do samotného vzdělávacího procesu a rozvoje spolupráce. Verbální projev učitelky byl velice přátelský a věcný. Každé sdělení, které žákům předala, mělo svůj význam a nikdy se neuchylovala k bezobsažnému mluvení. Neverbálně dávala žákům neustále najevo její náklonnost vůči nim a rovnocenný postoj. Někteří žáci učitelce tykali a byl zde vidět vzájemný a velice přátelská vztah. Žáci učitelku respektovali jako přirozenou autoritu a vzhlíželi k ní jako ke vzoru pozitivního sociálního chování. Tato učitelka byla silně zaměřena na budování kvalitních sociálních vztahů mezi žáky a zároveň se zajímala o osobnost každého. Zajisté byla silně vyhraněná pro facilitační vyučovací styl. Vždy upřednostňovala vztahovou rovinu mezi žáky, kdy její přesvědčení spočívalo v tom, že si myslí, že cílem učiva na prvním stupni základní školy je naučit žáky spolupracovat, komunikovat a učit se. Žák by měl umět respektovat názor druhého, být vůči druhému tolerantní a umět respektovat pravidla určité sociální skupiny. Zároveň by měl přijímat každého, takového jaký je, bez ohledu na jeho sociální a kulturní původ. V tomto věku také učitelka shledává jako důležité pro rozvoj spolupráce, ale i ostatních sociálních jevů mezi žáky to, že musí být stanovena pravidla, která se žáci učí dodržovat.

Učí žáky, že tam, kde končí právo druhého, začíná moje. Uvědomuje si, že pro rozvoj spolupráce mezi žáky je podstatné, aby měli žáci stanovené mantinely, které nemohou v kontaktu s druhým nikdy překračovat a jaké důsledky by případné překročení mohlo mít. Zároveň učitelka podotýká, že v souvislosti se spoluprací se musí každý žák naučit říct svůj názor a mít možnost nesouhlasit s okolními názory. Během vedení výuky učitelem jsou všechny činnosti podřízené budování morálních zásad u žáků. Jakmile se objeví jakýkoliv problém, veškerá učební aktivita je ukončena a problém se okamžitě řeší. Žáci dokáží během řešení problému velice dobře spolupracovat, jsou k sobě otevření, důvěřují si a mají snahu problémy konstruktivně vyřešit. Problémy se vždy řeší v komunitním kruhu a žáci si sami mohou zvolit, zda se problém bude řešit na obecné rovině, nebo na konkrétní. V tomto případě žáci volí rovinu konkrétní, čímž je vidět, že mezi sebou mají velmi důvěrné vztahy a učitelce plně důvěřují, protože ji zasvěcují do všech svých problémů a vědí, že se na ni mohou spolehnout. V této třídě jsou velmi dobré podmínky k rozvoji spolupráce mezi žáky, která je zde záměrně neustále budována skrze situace, objevující se v běžném životě. Učitelka mimo tyto způsoby budování spolupráce využívala metody RWCT, se kterými pracovala neustále a vedle rozumové stránky vždy stojí i vztahová a sociální. Učitelka také vede žáky k hodnocení a sebehodnocení, kdy si po každé činnosti společně práci zhodnotí tak, že každý žák má někoho za něco ocenit. V těchto případech je u žáků vidět, že o věcech opravdu plnohodnotně přemýšlejí a dokáží vyzdvihnout to nejdůležitější vzhledem k dané situaci. K sebehodnocení jsou žáci také soustavně vedeni skrze žákovská portfolia.



GRAF 7 - ODPOVĚDI ŽÁKŮ UČITELE 5A

Ve výpovědích těchto žáků se objevovali velmi jednoznačné odpovědi, což poukazuje na značně ucelený kolektiv žáků. V první otázce, *ve škole mě nejvíce zajímají*, se ukázalo, že jsou pro žáky nejdůležitější spolužáci, ale i nové informace, které se ve škole dozvídají. Velký vliv na těchto odpovědích má zajisté vedení výuky učitelem směřované k budování spolupráce mezi žáky. To se projevuje i ve druhé otázce. Ve třetí otázce, *když se učíš na písemnou práci*, se ukázalo, že i přes to, že ze strany učitele nejsou u žáků budovány výkonové potřeby, jsou přirozenou potřebou každého žáka. Ve čtvrté otázce se žáci shodli, že nejraději pracují na úkolu ve skupině a zde je vidět opět vliv učitele, který koncipuje většinu činností do skupinových metod podle programu RWCT, kdy jsou žáci zvyklí pracovat především na jedné větší skupinové práci každý den a to se promítá i do jejich odpovědí. Šestá otázka, *během vyučování se ti nejlépe učí*, opět poukázala na důležitost vrstevnické skupiny mezi žáky a jejich potřebu, být její součástí. Největší obtíže činí žákům v sedmé otázce to, že se během skupinové práce nesnaží všichni stejně. V tomto případě je to dané nejspíše tím, že jsou žáci vedeni ke vztahové rovině, nikoliv k výkonnosti. V osmé otázce žáci vypověděli, že si nejraději vybírají členy skupiny sami. Zde opět hraje roli potřeba kamarádství a upevnění sociální pozice v rámci skupiny. V deváté otázce je pro žáky nejobtížnější během skupinové práce dohodnout se na jednom řešení. V tomto vývojovém období má každý žák snahu se prosadit a mít svůj vlastní názor, což se projevuje i během spolupráce, kdy pak musí žáci značně argumentovat, aby dokázali své spolužáky přesvědčit o svém názoru. Na poslední, desátou otázku žáci

odpovídali, že během skupinové práce mají nejraději možnost pracovat se svými kamarády, mít se na koho obrátit o pomoc, moci spolupracovat a zabývat se různými názory.

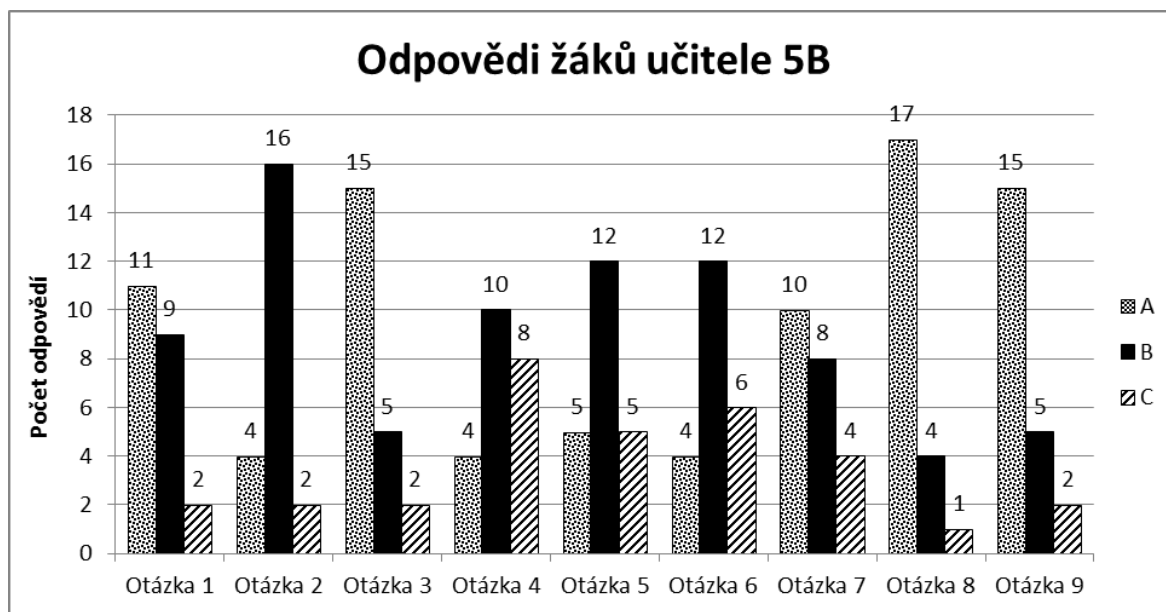
5.8.2 Učitel 5B

Pohlaví	Věk	Vzdělání	Délka praxe	Vedení třídy
Žena	36	VŠ - 1.st.ZŠ	7 let	3. rok

Charakteristika výuky vedená učitelem 5B

Třída byla vyzdobena z části žákovskými pracemi a druhé části učebními pomůckami. Třídní pravidla byla vytvořena žáky a vyvěšena v přední části třídy. Uspořádání lavic tvořilo čtyřčlenná pracovní hnízda. Ve třídě se nenacházel koberec, pouze volný prostor v zadní části třídy. Dříve trvalo složení žáků v jedné skupině podle pracovních hnízd po dobu jednoho pololetí, tento časový úsek učitelce však nevyhovoval a tak složení žáků začala měnit častěji, zhruba po dvou měsících. Domnívá se, že žáci potřebují změnu, aby byli motivováni ke vzájemné spolupráci. Složení skupin vytváří učitelka podle charakteristik žáků a snaží se, aby skupiny byly výkonově vyrovnané. Žáci většinou na složitější skupinové práci pracují ve složení, podle zasedacího pořádku. Na dílčí skupinovou práci však nechává žáky, aby si sami zvolili, s kým chtějí pracovat. Verbální projev učitelky je srozumitelný a výstižný. Vždy se omezuje pouze na potřebné sdělení a snaží se, aby mluvili především žáci. Učitelka používá neverbální komunikaci, pomocí které sděluje žákům svá stanoviska. Neverbální komunikaci pozoruje i na žácích a snaží se na ni vhodným způsobem reagovat, většinou je to v případě rušivého chování. Spolupráci u žáků buduje od samého začátku, kdy převzala tuto třídu od jiné učitelky. Domnívá se, že právě schopnost spolupráce byla v této třídě velmi málo rozvinuta a silně se to promítalo do sociálních vztahů ve třídě. Spolupráci u žáků učitelka buduje skrze spolupráci ve větších i menších skupinách a v rámci aktivit zahrnujících celou třídu. Snaží se zapojovat různé sociální hry zaměřené na spolupráci, které utužují vztahy v kolektivu. Učitelka se také snaží budovat kolektivní spolupráci, kde žáci tzv. táhnou za jeden provaz a učí, že je důležité, aby každý pracoval s každým a dokázal se domluvit a vyjít si vstříc. Zároveň to v žácích podporuje představu, že každý je plnohodnotným členem třídního kolektivu.

Učitelka se snaží žáky postupně učit rozdělovat si role ve skupině. Nejprve zařazuje rozdělování rolí v menších skupinách, a když vidí, že s tím již žáci nemají obtíže, začíná postupně žáky umisťovat do větších skupin, které mají více skupinových rolí a je obtížnější v tomto složení spolupracovat. Žáci se postupně učí přijímat jednotlivé skupinové role a každý si má možnost jednotlivé role vyzkoušet, aby pochopil, co každá role obnáší a dokázal se tak vžít do druhého, který danou roli vykonává. Největší přínos spolupráce shledává učitelka v tom, že když se učí žáci jeden od druhého, je to pro ně přínosnější, než když pouze přejímají informace od učitele. Také se během spolupráce ve skupinách učí sociálnímu citění, pod které spadá empatie, respekt k názoru druhého a inkluze. Dále si žáci procvičují vyjadřovací schopnosti a umění naslouchat druhým. Učitelka považuje za důležité, zařazovat spolupráci do každého vyučovacího předmětu. Pokouší se zařazovat aspoň drobnou formu spolupráce do každé vyučovací hodiny a někdy dá žákům na výběr, zda chtějí pracovat samostatně nebo ve skupině. Ve třídě se objevují žáci, kteří si mnohdy zvolí variantu, kdy mohou raději pracovat sami. Učitelka se také domnívá, že každý žák velice rychle během skupinové práce zjistí, co mu vyhovuje a co nikoliv a podle toho se učí spolupracovat s ostatními a přizpůsobovat se společným cílům. Pro některé žáky je to velice obtížné, proto pracují raději samostatně. Jako důležitou součást budování spolupráce považuje učitelka reflexi a sebereflexi každé činnosti. Společně s žáky na konci každé hodiny hodnotí, co se jim podařilo a kde by bylo potřeba něco vylepšit. Žáci tak hodnotí jak skupinovou práci, tak i vlastní práci ve skupině a uvědomují si, co je potřeba zlepšit, případně čím jsou pro ostatní přínosem. Učitelka se vždy před skupinovou prací snaží zadávat kritéria, podle kterých žáci vypracovávali úkol a zároveň si vzájemně připomínali pravidla, která by se měla dodržovat během skupinové práce. V reflexi se pak k těmto kritériím vracela a snažila se o to, aby byla vždy reflektována práce jednotlivce, skupiny i celé třídy.



GRAF 8 - ODPOVĚDI ŽÁKŮ UČITELE 5B

Podle výpovědí na první otázku žáky ve škole nejvíce zajímají spolužáci a nové informace. Zde je vidět vliv učitelky, která se snaží budovat mezi žáky pozitivní vztahy. Ve druhé otázce se stejně jako v první projevila vliv učitelky na vedení žáků, kdy žáci s ostatními rádi spolupracují, což je zajisté dáno i potřebami tohoto vývojového období. Ve třetí otázce, *proč se učíš*, žáci odpověděli, že je pro ně významné získat dobrou známku, což odkazuje na jejich výkonové potřeby a potřebu být úspěšní. Ve čtvrté otázce se projevila potřeba, pracovat na úkolech společně s ostatními, jelikož si žáci v tomto období podle Piageta (1970) vytváří pohled sami na sebe skrze názory svých vrstevníků. I přes to, že se učitelka snaží zařazovat formy spolupráce během každé vyučovací hodiny, přirozená potřeba žáků je podle páté otázky pouze jednou denně pracovat ve skupinách. Je možné, že žáci považují skupinovou práci pouze, když se jedná o práci ve vícečlenných skupinách. Podle šesté otázky se žákům nejlépe učí ve spolupráci se svým kamarádem, což je zapříčiněno stejnými důvody, jako ve čtvrté otázce. Jako největší problém považují žáci v sedmé otázce to, že nepracují všichni žáci během skupinové práce stejně a také to, že musí obhajovat své názory. Pocit spravedlnosti, který v tomto období žáky silně ovlivňuje, se do těchto odpovědí silně promítá. Jak vyplývá z osmé otázky, žáci si nejraději sami volí, s kým chtějí spolupracovat. Devátá otázka zase ukázala, že opět největší problém činí žákům dohodnout se na jednom řešení, ale oproti jiným třídám je zde vidět, že budování práce ve skupinách skrze skupinové role se učitelce nejspíše daří, protože většina žáků toto neshledává jako problematické. V desáté otázce se nejčastěji objevovalo, že žáci mají ne

skupinové práci nejraději možnost spolupracovat se svým kamarádem, moci si radit a zažívat legraci během společného vypracovávání úkolu.

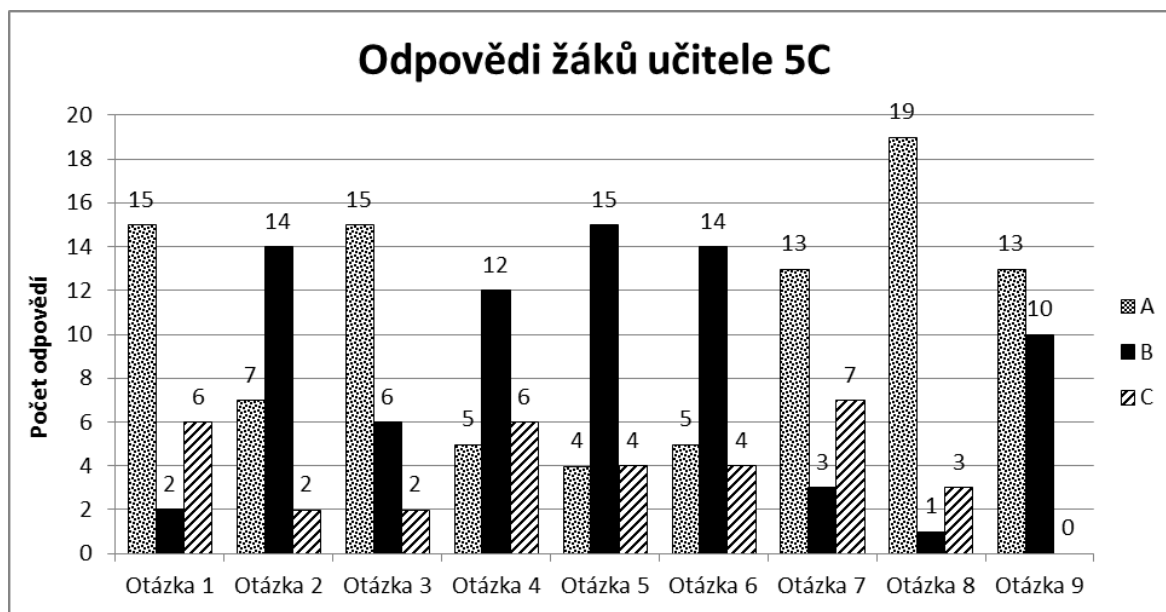
5.8.3 Učitel 5C

Pohlaví	Věk	Vzdělání	Délka praxe	Vedení třídy
Žena	51	VŠ - 1.st.ZŠ	29 let	5. rok

Charakteristika výuky vedená učitelem 5C

Třídy byla vyzdobena pouze učebními pomůckami vyrobenými učitelkou nebo koupenými. Nacházely se zde nevšedně uspořádané lavice, kde bylo vytvořeno jedno pracovní hnízdo uprostřed třídy a zbytek lavic okolo rozestavěno běžným způsobem. V zadní části třídy se nacházel světlý koberec. Celkově byla třída velmi uspořádaná, místy působila až sterilně. Mezi žáky a učitelkou nebyl rovnocenný vztah, učitelka se chovala velice autoritativně, ale žáci ji jako autoritu uznávali, protože vzhledem k morálním zásadám věděli, že ji musí poslouchat, přirozeně ji však mezi sebe nepřijímali. Učitelka silně dbala na dodržování kázně, ale ve třídě nebyla vyvěšená žádná pravidla. Verbální komunikace působila velice odměřeně a neustále žákům podsouvala své strategie myšlení a očekávala od nich, že je budou přejímat. Většinu času mluvila učitelka, stále něco vysvětlovala a odůvodňovala a na žácích bylo vidět, že už ji mnohdy nevnímají. Během podávání zpětné vazby používala posuzující jazyk. Volbou činností podporovala soutěživost a domnívala se, že když je úkol soutěživého charakteru, žáky zaujme. Tato učitelka pravděpodobně nejvíce tíhne exekutivnímu i liberálnímu vyučovacímu stylu. Během výuky se silně zaměřovala na znalost samotného učiva a vždy po žácích chtěla, aby došli k nějakému cíli. Cíle žákům však před činností nesdělovala. Částečně však pracovala s kritérii, týkajícími se pouze učební látky. Spolupráci u žáků učitelka budovala skrze metody dramatické výchovy, dále do vyučování zapojovala komunitní kruh, kde se žáky řešila různé obtíže, vyskytující se při skupinové práci. Učitelka společně se žáky neopakovala žádná pravidla, čímž lze předpokládat, že je žáci znali. Na základě pozorování se však bylo patrné, že žáci nebyli vedeni k příliš efektivní spolupráci ve skupině. Neustále se mezi sebou dohadovali. Pokud učitelka vyzdvihla nějaké pravidlo skupinové práce, týkalo se vždy toho, aby žáci nemluvili moc hlasitě. Při skupinové práci volila spíše činnosti soutěživého charakteru, jak

již jsem výše zmiňovala, kde musela během soutěžení v jednotlivých družstvech fungovat spolupráce. K tomu ovšem žáci nebyli vedeni. Učitelka jim neustále podsouvala své strategie, říkala jim, jak mají co organizovat, jak si pomáhat a sama neustále hodnotila jejich práci. Vyzdvihovala špatná i dobrá řešení, skrze která chtěla žákům ukázat, co je správné a co nikoliv, nenechávala však žáky prožít vlastní zkušenost. Nediskutovala se žáky o tom, jak by mohli něco vylepšit, jen jim říkala, co mají dělat. Žáci brali její rady jako pokyny, které plnily, nepřijímali je však jako něco, čím by jim mohla práci ve skupině ulehčit a zkvalitnit. Měla jsem takový dojem, že učitelka během skupinové práce u žáků nepodporovala samotnou spolupráci, ale učila žáky jednat strategicky, aby si vybírali členy skupiny podle toho, aby co nejlépe a nejrychleji došli k vytyčenému cíli. Během skupinové práce žáci nebyli vůbec samostatní a neustále se obraceli o pomoc k učitelce. Vzájemná dopomoc mezi členy skupiny příliš nefungovala. Když byly žáci v menších, dvoučlenných skupinách, byli schopni se dohodnout a nějakým způsobem úkol vypracovat, jakmile však pracovali ve čtyřčlenných skupinách a více, rozdělování práce ve skupině vůbec nefungovalo a žáci pracovali každý sám za sebe. V některých skupinách se spolupráce přirozeně dařila, ale to bylo u méně než poloviny žáků. Celkově byly činnosti velice zdoluhavé a žáci nebyli k činnosti příliš motivováni, jelikož učivo nebylo vůbec propojené s reálnými zkušenostmi žáků a působilo, jako by bylo zcela odtržené od reality. Činnosti byly také koncipovány tak, aby byli žáci nuceni neustále pracovat a nevznikaly tak kázeňské obtíže. Nejvíce se učitelka zaměřovala na rozvoj spolupráce během literární výchovy, zeměpisu a dějepisu. Žáci společně pracovali na projektech. Když jde o dlouhodobé projekty, nechává učitelka žáky, aby si sami zvolili, s kým chtějí pracovat a při krátkodobých projektech členy skupiny volí sama podle schopností, aby byly skupiny vyrovnané. Největší přínos spolupráce vidí učitelka v tom, že žák bude ve své budoucí profesi potřebovat být schopný pracovat s druhými bez jakéhokoliv ohledu. Je potřeba, aby se žáci učili vycházet s každým a volili si pro spolupráci takové členy skupiny, se kterými se jim bude co nejlépe pracovat a výsledky práce budou co nejefektivnější.



GRAF 9 - ODPOVĚDI ŽÁKŮ UČITELE 5C

Na první otázce se ukázalo, že jsou pro žáky ve škole nejdůležitější spolužáci, což je z vývojového hlediska přirozeným jevem. Také se ukázal velmi malý zájem o nové informace. To může být zapříčiněno vedením učitelky, která pro žáky nepřipravuje dostatečně poutavé činnosti. Druhá otázka, *při vyučování nejraději*, částečně vyvrátila přesvědčení učitelky, že žáky zajímají činnosti pouze tehdy, jsou-li soutěživého charakteru. Tato otázka naopak vyzvedla potřebu žáků spolupracovat s ostatními. Ve třetí otázce, *proč se učíš*, je poznat vliv učitelky, která vede žáky k co nejlepším výkonům a žáci to od ní přebírají. Čtvrtá otázka potvrdila to, že žáci nejraději pracují ve dvojicích. Tento jev byl i zřetelně pozorovatelný. V páté otázce se ukázalo, že žáci vyžadují skupinovou práci, avšak stačí jim jednou denně. V šesté otázce se potvrdilo to stejně, co ve čtvrté. Nejvíce podle výpovědí v sedmé otázce žákům vadí, když při skupinové práci nepracují všichni stejně a také to, že musí pracovat se spolužáky, které nemají rádi. Z této odpovědi je patrné, že mezi žáky ve třídě bude nějaký vztahový problém, který by bylo potřeba řešit. Osmá otázka potvrdila, že nejraději žáci sami volí, s kým budou pracovat. Devátá otázka zase ukázala, že je pro žáky obtížné domluvit se ve skupině na jednom názoru a rozdělit si práci. Tyto odpovědi jsou vzhledem k vedení výuky učitelkou příznačné, jelikož se učitelka těmito jevy dostatečně nezabývá a u žáků je systematicky nerozvíjí. Na desátou otázku žáci odpovídali, že na skupinové práci mají nejradši možnost pracovat na úkolu se svými kamarády, mít možnost nechat si od kamaráda poradit a setkávat se s více nápady a názory.

5.8.4 Shrnutí rozvoje spolupráce pod vlivem vedení výuky učiteli pátých ročníků

U žáků pátých ročníků se velmi silně promítá vliv vedení výuky konkrétním učitelem. Žáci jsou si v tomto věku podle Piageta (1970) již vědomi jednotlivých sociálních rolí a dokáží zaujímat k názorům druhých jistá stanoviska. Plně si také uvědomují, jaký vztah k nim má učitel a jaké jsou jeho záměry. Pokud chce učitel vést žáky k rozvoji spolupráce, musí sám být pro žáky vzorem určitého sociálního chování a jednání. Příklad velmi vhodného přístupu učitelky se objevuje u učitelky 5A. Tato učitelka je pro žáky přirozeným vzorem sociálního jednání, žáci ji přijímají s přirozeným respektem a chtějí se od ní něco naučit. Oproti tomu učitelka 5C není pro žáky příliš vhodným vzorem pro rozvoj spolupráce, tudíž od ní ani samotní žáci její názory a postoje plnohodnotně nepřijímají. V pátých ročnících se na základě výpovědí žáků potvrzuje velký vliv vrstevnické skupiny a potřeba žáků být se svými kamarády a moci s nimi spolupracovat a sdílet své názory a prožitky. U všech žáků je přirozená potřeba skupinové práce, ale nepotřebují ji zařazovat do každé vyučovací hodiny, stačí jim jednou za den, aby byly uspokojené jejich potřeby. U všech žáků se také projevuje smysl pro spravedlnost, kdy žáci vyžadují, aby všichni pracovali stejně a byli za to náležitě ohodnoceni. Tento jev ovlivňuje i vztah k učiteli a jeho přijetí. Pokud je učitel spravedlivý, žáci jej respektují a jsou ochotni spolupracovat za každých okolností, když však pociťují ze strany učitele křivdu, silně se to promítne do samotné ochoty spolupracovat. Učitel má svým jednáním velký vliv na budování pozitivních vztahů ve třídě a v pátém ročníku se projeve, jak se mu v předchozích ročnících dařilo tento rozvoj spolupráce v oblasti skupinové práce, budovat. Žáci, kteří nejsou systematicky vedeni k určitým smysluplným pravidlům společné práce, mají pak v tomto období velké obtíže se dokázat domluvit a rozdělit si ve skupině práci. Žáci mají v tomto vývojovém období přirozenou potřebu spolupracovat se svými vrstevníky, vzájemně si pomáhat a zajímat se o své názory. Záleží pouze na učiteli, jakým způsobem povede žáky a jaké jim dá možnosti k tomu, aby se mohli spontánně projevovat.

6 Závěr

Přínos své práce pro začínající učitele vidím v tom, že poskytuje přehled budování kompetence ke spolupráci v jednotlivých ročnících primárního vzdělávání a dokládá je konkrétními příklady z praxe více i méně zkušených učitelů a současně subjektivním vnímáním této spolupráce žáky. V každém ročníku je rozvoj kompetence ke spolupráci něčím specifický. V prvních ročnících se učitelé prvotně snaží vytvořit pozitivní sociální klima třídy, aby žáci byli ochotni mezi sebou spolupracovat. Velké množství času věnují tomu, aby se žáci během vzájemného kontaktu poznali a respektovali své odlišnosti. Od počátku nechávají žáky pracovat ve dvojicích, a složení žáků neustále obměňují. Cílem učitele je především to, aby žáci zažili pocit radosti, když mohou spolupracovat s druhými žáky. Posléze začínají zařazovat různá pravidla a kritéria, podle kterých by se žáci měli řídit. Pravidlo bývá z počátku jedno a podle potřeby a možností žáků začíná učitel pravidla rozšiřovat. Když mají žáci uchopená pravidla soužití a práce ve dvoučlenných skupinách, postupně začínají učitelé zařazovat i kritéria, týkající se učební látky, kterou žáci vypracovávají. Postupně pak začínají učitelé seznamovat žáky s různými metodami podporujícími rozvoj spolupráce a nechávají dostatek času na to, aby žáci mohli nové metody dostatečně uchopit a umět s nimi pracovat. Učitelé také dávají žákům příležitosti, kdy mohou spolupracovat ve skupinách s větším počtem členů. Skupina je ovšem tvořena nejvíce čtyřmi členy. Žáci se tak postupně učí spolupracovat ve větších celcích, a při správném vedení ze strany učitele jsou již v tomto věku schopni s malým množstvím pravidel a požadavků pracovat ve čtyřčlenných skupinách. Pro první ročníky je typické, že se žáci teprve se vším seznamují a učí se v tom orientovat. Ve druhém ročníku učitelé zařazují stejné postupy, ovšem žáci již začínají jednotlivé metody a postupy lépe uchopovat a sžívat se s nimi, tudíž začíná být spolupráce ve skupinách přínosnější vzhledem k tomu, že už se žáci nemusí tolik zaměřovat na formu, ale více se věnují samotnému obsahu. Spolupráce ve větších skupinách začíná být také více funkční a pro žáky přínosná. Stejně jako v prvním ročníku však veškerou práci žáků neustále směřuje učitel a většina spolupráce je směřována spíše do dvoučlenných skupin. Pro žáky stále nejprůprirozenější forma spolupráce. Od třetích ročníků se pak veškeré formy spolupráce z předchozích ročníků zdokonalují a žáci začínají sami vyhledávat spolupráci ve skupinách, což je oproti předchozím ročníkům velký rozdíl. Učitelé začínají žáky více seznamovat se skupinovými rolemi, díky čemuž se učí žáci nahlížet na daný problém z různé perspektivy.

Práce se skupinovými rolemi je ovšem teprve v začátcích. Učitel začíná koncipovat čím dál více úkolů a činností do početnějších skupin. Vliv práce ve větších skupinách také přivádí žáky k nutnosti být schopen se dohodnout, případně obhájit svůj názor. Žáci se ve třetím ročníku teprve s těmi to předpoklady spolupráce začínají seznamovat a opět zde velkou roli hrají pozitivní sociální vazby. Učitelé se se žáky neustále snaží komunikovat a více se zabývají schopností dodržovat jednotlivá pravidla spolupráce ve skupinách. Žáci si díky tomu uvědomují, proč je potřeba pravidla dodržovat a jaký mají smysl pro ně samotné. Ve čtvrtém ročníku pak díky narůstání vlivu vrstevnické skupiny žáci začínají sami vyžadovat, aby se stanovená pravidla během spolupráce ve skupinách dodržovala. Učitelé si uvědomují, že žáci již znají pravidla spolupráce a komunikace a proto začínají žákům zadávat obtížnější úkoly během skupinové práce, které vyžadují velkou míru spolupráce mezi žáky. Žáci také začínají více chápat skupinové role a skrze ně se snaží prosadit. Učitel si tento jev uvědomuje a snaží se, aby si všichni žáci vyzkoušeli spolupracovat v jednotlivých skupinových rolích. Jeví se však to, že i když žáci chtějí spolupracovat, přidělení skupinové role jim to značně ztěžuje. Učitelé proto zařazují a volí takové metody během spolupráce, aby žáci měli možnost chápat pojetí skupinových rolí z různého úhlu a byly tak schopni se s nimi sžít a vidět v nich přínos pro svou osobu. Učitelé také zařazují formy skupinové práce stále častěji, aby vedli žáky ke spolupráci a skrze ni k přejímání zodpovědnosti za vlastní práci i za práci celé skupiny. V pátém ročníku pak vyúsťuje veškeré snažení žáků i učitelů z předchozích ročníků. Žáci již dokáží objektivně posoudit stanoviska svá i druhých, což se silně promítá do jejich spolupráce. Velký smysl pro spravedlnost ze strany žáků nutí učitele k tomu, aby sám byl pro žáky vhodným vzorem sociálního chování, jelikož vše se pak promítá do spolupráce žáků. Učitelé v tomto ročníku dbají na samostatné rozhodování žáků a nabízí jim širokou škálu metod a forem práce, díky kterým se rozvíjí a upevňuje jejich pozice v sociální skupině, což se odráží i v celkové ochotě a schopnosti spolupracovat. V pátém ročníku jsou si již plně vědomi toho, proč je potřeba dodržovat určitá pravidla spolupráce a komunikace a jaký to má vliv a přínos pro ně samotné. Učitelé si veškeré tyto okolnosti uvědomují a snaží se pro žáky koncipovat takové vzdělávací příležitosti, při kterých mají žáci možnost maximálně uplatnit své dosavadní znalosti a zkušenosti v oblasti spolupráce a sociálních vztahů.

Styl vedení výuky učitelem se do rozvoje žákovské kompetence ke spolupráci promítá následovně. Obecně lze říci, že podle toho, k jakému vyučovacímu stylu učitel tíhne, tak jsou jeho žáci zaměřeni obdobným způsobem, což tento výzkum potvrdil. Učitelé, kteří

tíhnou k facilitačnímu vyučovacímu stylu, rozvíjí u žáků spolupráci jako předpoklad pozitivních sociálních vztahů ve třídě. Učitel během spolupráce žáků velmi dbá na vztahovou rovinu, vede žáky k toleranci, schopnosti dohodnout se, přijmou navzájem svá stanoviska a být vůči druhým citlivý a chápavý. Učitelé tíhnoucí k exekutivnímu vyučovacímu stylu zase nahlíží na spolupráci jako na vhodný prostředek, skrze který žáci získávají aktivním způsobem nové poznatky. Žáci vedení těmito učiteli dokáží plně přejímat zodpovědnost za svou spolupráci ve skupinách, jsou schopni rozdělovat si skupinové role, kterými mohou efektivně plnit stanovené úkoly. Dále jsou zde učitelé, tíhnoucí k liberálnímu vyučovacímu stylu. Ti zase považují spolupráci mezi žáky jako nutný předpoklad k tomu, aby mohl každý z nich zaujmout co nejobjektivnější stanovisko. Svým chováním představují pro žáky určitý vzor sociálního chování a předpokládají, že žáci ho budou přejímat. Tito učitelé vedou své žáky k tomu, aby byli schopni spolupracovat s každým, dokázali objektivně přijmout a zhodnotit každý názor, jelikož skrze spolupráci mohou dojít k výsledkům, kterých by jako jedinci nebyli schopni.

Tím, jak ovlivňují vývojové předpoklady žáků rozvoj žákovské kompetence ke spolupráci, jsem se podrobně zabývala během popisů jednotlivých učitelů a jejich způsobů, které vedou žáky ke spolupráci. Obecně tedy mohu shrnout, že veškeré budování a rozvoj žákovské kompetence ke spolupráci stojí na vývojových předpokladech žáků. Nelze tedy žáky učit něčemu, na co nejsou vývojově připraveni, je ale možné koncipovat činnosti tak, aby podpořily rozvoj spolupráce v jednotlivých vývojových obdobích a mnohdy tento vývoj díky kvalitnímu vedení urychlily. Na základě tohoto výzkumu se potvrdilo, že nejvhodnější způsob budování a rozvíjení žákovské kompetence ke spolupráci je takový, kdy učitel respektuje možnosti daného vývojového období a na základě znalostí období koncipuje pro žáky takové příležitosti k rozvoji spolupráce, díky kterým se u žáků spolupráce přirozeně rozvíjí a postupně v žácích buduje vědomí o její nutnosti, přínosnosti a nepostradatelnosti v jejich současném i budoucím osobním a společenském životě během sociální interakce s druhými osobami.

7 Seznam použitých informačních zdrojů

Seznam literatury

BELZ, H. SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-650-6.

ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

FENSTERMACHER, G. D., SOLTIS, J. F. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.

GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G. *Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-115-8.

GAVORA, P. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. 1. vyd. Bratislava: Veda, 1988.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-237-7.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.

KEOGH, B. *Temperament ve třídě*. Praha: Grada, 2007. 176 s. ISBN 978-80-247-1504-9.

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1541-4.

- KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*. Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2857-5.
- KOPŘIVA, P. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2005. ISBN 80-901873-6-6.
- KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. Studium. ISBN 80-7178-246-7.
- MEŠKOVÁ, M. *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.
- MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání*. Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-587-5.
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- OMKOVÁ, A., KAŠOVÁ J., DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.
- PIAGET, J., INHELDER, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970. Knižnice psychologické literatury.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
- TOMKOVÁ, A. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha: PedF UK, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ H., BUREŠ, M. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.

SOVÁK, M. *Učení nemusí být mučení*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-24306-1.

ŠEĐOVÁ, K., ŠVARŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.

ŠVARŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

Seznam elektronických zdrojů

Principy programu. In: Čtením a psaním ke kritickému myšlení [online]. 2001 [cit. 2016-02-13]. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php>

Tomková, A. *Žákovské portfolio a jeho cíle v primární škole*. In: Metodický portál RVP [online]. 2007 [cit. 2016-02-13]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1543/ZAKOVSKÉ-PORTFOLIO-A-JEHO-CÍLE-V-PRIMARNI-SKOLE.html/>

Nováčková, J. *Komunitní kruh*. In: Metodický portál RVP [online]. 2005 [cit. 2016-02-13]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/424/komunitni-kruh.html/>

Řámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. 2013. [cit. 2016-03-04]. Dostupné z : http://www.nuv.cz/file/433_1_1/

Šauerová, M., Schätzová, V. *Význam diagnostiky učebních stylů v podpoře studia vysokoškolských studentů*. [online]. 2013 [cit. 2016-03-04]. Dostupné z: http://www.csvs.cz/aula/clanky/Aula_01_2013_SA_SCH_20-45.pdf

8 Seznam příloh

Příloha číslo 1 – Dotazník pro žáky

Příloha číslo 2 – Otázky pro učitele

Příloha číslo 1

Znění otázek v dotazníku pro žáky

1. Ve škole tě nejvíce zajímají:

- a) spolužáci
- b) nové věci, co se naučím
- c) známky

2. Se spolužáky při vyučování nejraději:

- a) soutěžíš
- b) spolupracuješ
- c) raději jsi sám

3. Když se máš ve škole naučit na písemku, učíš se protože:

- a) chceš získat co nejlepší známku
- b) zajímáš se o informace, které ve škole probíráte
- c) musíš, abys nepropadl

4. Při vyučování na úkolu pracuješ nejraději:

- a) sám
- b) ve dvojici
- c) ve skupině

5. Jak často by si chtěl pracovat při vyučování ve skupinách:

- a) během každé vyučovací hodiny
- b) jednou za den
- c) jednou za týden

6. Během vyučování se ti nejlépe učí, když jsi:

- a) sám
- b) se svým kamarádem
- c) se skupinou kamarádů

7. Během skupinové práce ti nejvíce vadí, že:

- a) se nesnaží všichni spolužáci stejně
- b) musíš obhajovat a vysvětlovat své názory
- c) musíš pracovat se spolužáky, které nemáš rád

8. Jaký způsob rozdělení do skupin máš nejraději:

- a) sám si vyberu členy skupiny
- b) náhodným losováním
- c) když učitel určí, kdo s kým bude ve skupině

9. Při skupinové práci je pro tebe nejtěžší:

- a) muset se s ostatními dohodnout na jednom řešení
- b) určit si se spolužáky, kdo co bude dělat
- c) muset vypracovávat úkol s ostatními

10. Co máš na skupinové práci nejraději?

.....
.....
.....

Příloha číslo 2

Otázky pro učitele při rozhovoru

- 1) Jak se vám daří rozvíjet spolupráci, jak ji u žáků budujete, skrze jaké postupy a metody?
- 2) Co podle vás přináší žákům spolupráce? Proč je pro ně důležitá?
- 3) Jaké předměty nebo situace jsou podle vás nejpodnětnější pro rozvoj spolupráce žáků?
- 4) Jak se podle vás do spolupráce promítá učební styl žáka a jeho přístup ke vzdělávání?
- 5) Jak často využíváte skupinovou práci k rozvoji spolupráce?
- 6) Podle čeho vytváříte skupiny, na základě jakých předpokladů, kritérií?
- 7) Jak dlouho necháváte složení jedné skupiny a proč?

9 Seznam grafů

Graf 1 - Odpovědi žáků učitele 3A.....	84
Graf 2 - Odpovědi žáků učitele 3B.....	88
Graf 3 - Odpovědi žáků učitele 3C.....	92
Graf 4 - Odpovědi žáků učitele 4A.....	96
Graf 5 - Odpovědi žáků učitele 4B.....	99
Graf 6 - Odpovědi žáků učitele 4C.....	101
Graf 7 - Odpovědi žáků učitele 5A.....	106
Graf 8 - Odpovědi žáků učitele 5B.....	109
Graf 9 - Odpovědi žáků učitele 5C.....	112